Prof. univ.dr. DAN POTOLEA

Conf. univ.dr. MARIN MANOLESCU

TEORIA CURRICULUM- ului

BUCURESTI, 2006-07-16

NOTĂ DE PREZENTARE

Cursul de **Teoria curriculum- ului** face parte din pachetul disciplinelor psihopedagogice. Este structurat pe două dimensiuni:

- **O dimensiune teoretică,** ce vizează în principal familiarizarea studenților cu principalele concepte, teorii şi modele de interpretare modernă a curriculum- ului scolar, înțelegerea de către aceştia a principalelor direcții de evoluție în domeniu, interpretarea dintr-o perspectivă teoretică a deciziilor, schimbărilor şi transformărilor promovate în învățământul românesc în ultimul deceniu şi jumătate;

- **O dimensiune practică,** ce vizează pe de o parte *dobândirea* de către studenți a unor abilități specifice de integrare şi utilizare în practica şcolară a unor demersuri de proiectare, realizare si evaluare a curriculum- ului scolar modern, capabil sa asigure optimizarea si personalizarea procesului de instruire, tratarea diferențiata a elevilor, iar pe de altă parte *integrarea* în propriul sistem al valorilor profesionale a unor atitudini de receptivitate şi valorizare față de schimbare.

COMPETENTE PROFESIONALE

Pe parcursul şi la sfârşitul cursului, studenții vor dobândi următoarele *competențe:*

Competente de cunoastere si intelegere

- caracterizarea statutului epistemologic al Teoriei curriculum-ului (TC); determinarea poziției TC în sistemul ştiințelor educației;
- definirea şi caracterizarea principalelor categorii de concepte teoretice şi metodologice specifice domeniului: curriculum, invatamant centrat pe elev, competente, performante, relatii intre acestea, arii curriculare, curriculum la decizia scolii, disciplina optionale, curriculum formal, curriculum comun etc;
- asamblarea conceptelor într-un limbaj ştiințific şi coerent şi utilizarea lui în activitatea profesională.

Competente de explicare si interpretare

- descrierea, interpretarea şi evaluarea principalelor evolutii, orientări, perspective de analiza a curriculum- ului scolar:
- elementele structurale ale curriculum- ului scolar,
- elementele functionale;
- Produsele sau documentele curriculare;
- Tipurile sau formele de manifestare a curriculum- ului scolar etc.
- analiza reflectiv-critică şi formularea judecăților de valoare proprii privind abordarea domeniului in literatura de specialitate, procesul de implementare a Curriculum- ului National in invatamantul preuniversitar ;
- identificarea şi evaluarea direcțiilor şi tendințelor reprezentative de evoluție din domeniul politicilor, teoriei şi practicii curriculare în învățământul preuniversitar: reforme, paradigme, probleme critice, perspective.

Competente aplicative

- Dobândirea unui set de abilități practice specifice;
  - Integrarea şi utilizarea efectivă în practica şcolară a demersurilor moderne de proiectare, implementare, evaluare a curriculumului scolar, in concordanta cu cerintele formarii profilului de competenta pe diverse cicluri de scolarizare;
  - Stabilirea cu rigoare si profesionalism , in cadrul fiecarui program de instruire, a elementelor structurale ce definesc un curriculum scolar modern si a relatiilor dintre acestea ;
  - Interpretarea rezultatelor evaluării unui curriculum scolar şi valorificarea lor în vederea centrarii procesului de predare/ invatare/ evaluare pe elev, tratării diferențiate a elevilor.
  - Dezvoltarea abilitatii de a analiza critic documentele curriculare principale si auxiliare in baza carora se desfasoara procesul instructiv- educativ: planul de invatamant, programele scolare, manualele, ghidurile metodice etc;
  - Dezvoltarea abilității de a construi documente curriculare proprii(programe pentru disciplinele optionale, proiecte pentru unitatile de invatare, pentru lectii sau activitati etc), care să satisfacă la un nivel acceptabil condițiile invatamantului modern, centrat pe nevoile, aspiratiile, posibilitatile si limitele elevului.

Atitudini

- Integrarea conceptelor, principiilor şi instrumentelor proprii TEORIEI CURRICULUM-ului în sistemul valorilor profesionale ale cursantului;
- Receptivitate la inovațiile din sfera teoriei şi practicii in domeniul curricular;
- Asimilarea şi practicarea consecventă a principiilor deontologice în constructia si aplicarea curriculum-ului scolar, in toate ipostazele sale:structurala, procesuala sau a elaborarii unor documente in concordanta cu cerintele unui invatamant centrat pe competente si performante scolare;
- Conştientizarea impactului realizarii unui curriculum individualizat si personalizat în planul dezvoltării personale a elevilor, orientării profesionale şi promovării sociale.

STRUCTURA CURSULUI

Cursul „Teoria curriculum- ului " este structurat pe 4 (patru) unități de învățare care acoperă în general problematica domeniului, atât din perspectiva teoretică dar mai ales practică.

Cele patru unități de învățare dezvoltate în curs au fost abordate în general în aceeaşi maniera, oferind studenților posibilitatea de a accede la delimitările conceptuale fundamentale ale fiecărui capitol, de a înțelege caracteristicile specifice ale temei sau domeniului, dar, cu prioritate, au fost vizate stimularea autoreflecției, a spiritului de observație în raport cu problematica prezentată/ discutată, dezvoltarea unor competențe aplicative, de integrare, utilizare, interpretare şi construcție a demersurilor instructiv-educative din perspectiva optimizării, ameliorării, reglării procesului de invatamant.

Problematica unităților de învățare s-a orientat spre înțelegerea dinamicii conceptului de „curriculum ", dar mai ales a semnificației sale actuale, centrată pe structurarea si formularea obiectivelor educationale in termeni de competente, in concordanta cu evolutiile din planul psihologiei cognitive, integrarea , din perspectiva obiectivelor formulate, a tuturor influentelor educationale exercitate asupra elevului(formale, nonformale si informale), acordarea prioritatii, in procesul didactic, realizarii obiectivelor educationale, conceperea curriculumului intr-o maniera personalizata si individualizata etc.

În cadrul fiecărei unități de învățare, pe lângă elementele de natură teoretică, am integrat diverse teme de lucru, teme de reflecție, aplicații, cu funcție de autoevaluare, precum şi o lucrare de verificare.

Lucrările de verificare au fost concepute dintr-o dublă perspectivă:

- Aceea a evaluării studentului la finalul fiecărei unități de învățare;
- Aceea a oferirii unor exemple/ modele de instrumente/ dispozitive de evaluare în concordanță cu problematica cursului şi cu tendințele de modernizare receptate în teoria şi practica pedagogică actuală.

Literatura de specialitate consultată şi care este menționată atât la „Bibliografia generală" cât şi la „Bibliografia" fiecărei unități de învățare a fost selectată pe criterii de reprezentativitate explicativă, de interpretare şi de aplicare în practica educațională. De asemenea am avut în vedere şi alte considerente, cum ar fi o distribuție echilibrată între literatura de specialitate în limba română şi în limbile de circulație internațională, accesul cursanților/ studenților la aceste lucrări (marea majoritate a lor fiind publicate în edituri de prestigiu, cu acoperire în toată țara) etc.

ABORDAREA MODULULUI DE CĂTRE STUDENȚI

Modulul **„Teoria curriculum- ului ”** va fi abordat de fiecare student din trei perspective:

- ⇨ Relația student- tutore
- ⇨ Relația student- mentor
- ⇨ Studiu individual şi activitate independentă.

Primele două categorii de relații vor necesita o abordare interactivă, bazată pe o permanentă stimulare, motivare, dinamizare.

Studiul individual şi activitatea independentă vor ocupa un loc important în parcurgerea modulului. Fiecare unitate de învățare cuprinde/ include teme de autoreflecție, aplicații, teme de autoevaluare precum şi o lucrare de verificare.

Sarcinile de lucru de tipul aplicațiilor, temelor de autoevaluare, de autoreflecție, studii de caz etc. sunt prevăzute spatii rezervate special pentru redactarea/ elaborarea răspunsului. De asemenea, pentru diverse discuții şi comentarii cu tutorele sau cu mentorul, însemnări/ adnotări etc pot fi folosite manşetele/ spațiile albe special lăsate la marginea foii. Acestea pot reprezenta un exercițiu şi un prilej important pentru pregătirea lucrărilor de verificare. La finalul fiecărei unități de învățare veți găsi, de asemenea, „Răspunsuri şi comentarii la probele de autoevaluare”, care vor reprezenta repere în autocorectare, autoverificare.

Lucrările de verificare sunt plasate la finalul fiecărei unități de învățare. Este recomandabil să citiți cu atenție cerințele precum şi instrucțiunile privind conținutul, redactarea, extensia etc. De asemenea se impune să țineți seama de criteriile integrate în baremele / grilele de corectare şi apreciere a răspunsurilor dumneavoastră. Lucrările vor fi transmise tutorelui la care ați fost repartizat, la termenele stabilite. Modalitatea prin care veți intra în posesia comentariilor şi notelor acordate vor fi stabilite de Universitate.

SUCCES!

Unitatea de învățare nr. 1

CURRICULUM: CONCEPT, EVOLUTIE SEMANTICA, SEMNIFICATII

Cuprins

Obiectivele unitatii de invatare nr. 1

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unităţi de învăţare, cursanţii/ studenţii vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestei unităţi de învăţare;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să argumenteze evoluţia conceptului de *curriculum* de la sensul sau iniţial la sensul actual;
- Să analizeze , evolutiv, caracteristicile notiunii de curriculum;
- Sa comenteze / argumenteze semnificatiile majore ale adoptarii conceptului de curriculum;
- Să formuleze judecăţi de valoare privind receptivitatea sistemului de invatamant din România, a teoriei si practicii educationale, faţă de evoluţiile recente din domeniu pe plan international .

1. Evoluţia semantică a conceptului de Curriculum

Termenul de Curriculum a apărut în vocabularul cu privire la educaţie la sfârşitul secolul al XVI-lea şi începutul secolului al XVII-lea (Vivienne de Landsheere, Pedagogie, PUF, Paris, pag. 80).

Curriculum provine din limba latină (singular: curriculum, plural: curricula).
Desemna:

În sens propriu: *teren, câmp de curse* sau *cursa propriu-zisă (*Vivienne de Landsheere, Pedagogie, PUF, Paris, 1992, pag. 89); *alergare, cursa* (Cassell, Latin-Enghlish Dictionary);

- ***În sens figurat:***
- Curriculum solis= *curs al Soarelui*
- Curriculum lunae= *curs al Lunii*
- Curriculum vitae= *curs al vieţii*.

În domeniul educaţional termenul a pătruns în sensul său figurat.

În consecinţă am putea spune în mod provizoriu că termenul „Curriculum" desemnează un traseu de învăţare bine definit, „inspirat din „curriculum vitae", care desemnează un traseu al vieţii unei persoane, marcat de circumstanţe speciale" (D. Potolea, Conceptualizarea curriculumului. O

abordare multidimensională în Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002, coord. Dan Potolea şi Emil Păun, pag. 72).

Cu referire la contextual educațional, a apărut, mai întâi, în documentele unor universități medievale (Leiden, Olanda, 1582; Glasgow, Scoția, 1633). Una dintre primele lucrări lexicografice care îl menționează este **„The Oxford English Dictionary"**. Înțelesul oferit era de *„curs obligatoriu de studiu sau de instruire, dintr-o şcoală sau universitate"*.

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, în întreaga lume, termenul de CURRICULUM a fost folosit, în general, cu înțelesul restrâns la conținuturile instructive-educative şi în special, la componenta lor preponderent informativă, respectiv la cunoştințe şcolare.

Până la jumătatea secolului XX Curriculum-ul desemna:

- **la anglo-saxoni** program de studii al unui sistem de educație sau al unei instituții, cu precizarea obiectivelor, conținuturilor, a ansamblului materialelor didactice;
- **în lumea francofonă** era folosită expresia „program de studii" pentru a desemna aceeaşi realitate.

Din anii ′ 60 semnificația conceptului de curriculum s-a lărgit foarte mult. Astăzi conceptul este unul dintre cele mai frecvent folosite în teoria şi practica educațională, mai ales în literatura de limbă engleză. În literatura francofonă, termenul de ***curriculum*** ocupă un loc marginal, deşi abordările, atât în teoria pedagogică cât şi în practica şcolară, sunt de tip curricular. Lumea francofonă preferă, în continuare, termenul de „program de studii".

În prezent s-a constituit o ştiință care se ocupă de construcția **curriculum-ului** şi anume **Teoria curriculum-ului.** Originea ei se află în publicarea, în 1918 a operei lui Bobbit numită ***"Curriculum".*** Se consideră, însă, că prima formulare a Teoriei Curriculumului se găseşte, în lucrarea lui Tyler (1950), „Basic Priciples of Curriculum and Instruction".

Conceptul a pătruns mai întâi şi mai frecvent în literatura engleză de specialitate, comparativ cu literaturile franceză şi germană. Literatura americană din secolul al XX-lea a adus importante contribuții la dezvoltarea teoriei şi practicii curriculare.

Ulterior, termenul CURRICULUM a început să devină un subiect al dezbaterilor contradictorii în comunitatea pedagogică şi un izvor de confuzii şi neînțelegeri, datorate extinderii ariei sale semantice şi vehiculării lui cu mai multe sensuri, în acelaşi timp. Şi anume:

- Pe de o parte, **conservatorii**, fideli semnificației originare, înțelegeau prin CURRICULUM conținuturi instrucțional - educaționale (planuri de învățământ, programe, manuale; subiecte, teme, arii de studiu), **pe de altă parte, reformiştii, reclamând îngustimea sensului tradițional al termenului, propuneau extensiunea sa asupra întregii didactici şi, în extremis, asupra întregii experiențe de învățare de care beneficiază un individ, în contexte educaționale şcolare, extraşcolare şi chiar informale (în familie şi în comunitate). Obiectivele şi metodologiile de predare-evaluare, precum şi organizarea / structurarea situațiilor de învățare în afara şcolii, sunt considerate de aceştia din urmă inseparabile de conținuturi. Unitatea lor sistemică este desemnată prin conceptul de CURRICULUM.**

2. Repere publicistice majore

Procesul de extindere a ariei semantice a termenului a fost jalonat în prima jumătate a secolului al XX-lea de câteva apariții publicistice semnificative în evoluția teoriei curriculum-ului:

- Dewey, J., 1902, **„The Child and Curriculum”** – atrage atenția supra pericolului de a interpreta, ca fiind două realități independente, autonome, *disciplinele studiate în şcoală (ce se învață)* şi, respectiv, *experiența de învățare a copilului, organizată în şcoală (cum se învață),* Dewey sugerează includerea în sfera conceptului de CURRICULUM, alături de informație, şi a demersului didactic de administrare a informației, în vederea formării de cunoştințe, capacități şi sisteme de raportare la realitățile externe şi interne ale copilului.
- Bobbit, F., 1918, **„The Curriculum”** – critică explicit înțelesul tradițional al termenului, ca fiind restrictiv. Bobbit extinde aria semantică a conceptului de CURRICULUM la întreaga experiență de învățare a copilului, dobândită atât în şcoală, în contextele formale, cât şi în afara şcolii, prin activități de tip nonformal sau extraşcolar, planificate şi aplicate de şcoală.
- Tyler, R.W., 1950, **„Basic Principles of Curriculum and Instruction”** – sistematizează componentele curriculumului: obiectivele educaționale, experiențele de învățare sau conținuturile învățăturii, metodologia organizării acestor experiențe de către şcoală, evaluarea rezultatelor învățării.

Contribuția acestor autori clasici ai teoriei curriculare a fost continuată de alți cercetători, în special din Europa şi SUA, impunându-se astăzi întregii comunități ştiințifice ca o concepție modernă şi inovatoare asupra conceptului de CURRICULUM, cu implicații importante în proiectarea procesului de învățământ în ansamblul său.

Maxima lărgire a ariei semantice a conceptului de CURRICULUM este reprezentată de tendința de încorporare a experiențelor de învățare dobândite de elev în contexte informale. Conştientizarea importanței parteneriatului educațional al şcolii cu diferitele instituții comunitare se reflectă în literatura pedagogică prin vehicularea conceptului de *curriculum informal*, care vizează ocaziile de învățare oferite de mass-media, teatru, muzee, biserică etc.

În literatura pedagogică română, conceptul s-a impus, în accepțiunea sa lărgită, modernă în special în anii ′ 90, fiind asociat cu reforma învățământului şi a educației. Deşi sunt multe voci care consideră termenul de curriculum prea pretențios, forțat, redundant sau inutil în vocabularul pedagogic românesc, este recomandabila preluarea acestuia, atât din considerente epistemologice, legate de evoluția pedagogiei contemporane, cât şi din considerente pragmatice (dezvoltarea curriculară în spațiul euroatlantic presupune unitate şi coerență, inclusiv conceptuală). Efortul de a înțelege acest termen, precum şi ideologia pedagogică ce îl însoțeşte, este răsplătit de conferirea accesului la abordarea, proiectarea şi aplicarea unor modele instructive-educative adaptate lumii moderne.

3. Curriculum: concept; elemente de referință

În literatura de specialitate întâlnim o multitudine de definiții ale conceptului de **curriculum**. „Conceptul central – curriculum - are o încărcătură de semnificații care îl plasează în zona conceptelor polisemantice, larg disputate”. (Dan Potolea, Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională, în lucrarea Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002, coord. Dan Potolea şi Emil Păun).

Deşi nu există consens conceptual, identificăm, totuşi, caracteristici comune ale definițiilor celor mai reprezentative din domeniu. S-a conturat, totuşi în linii mari, cadrul său referențial.

Din multitudinea de definiții ale conceptului de curriculum se desprinde observația potrivit căreia „definirea constantelor”, a schemelor teoretice sau a cadrului de referință ale curriculumului

este esențială pentru stabilirea specificității domeniului, pentru aprecierea legitimității cercetărilor care operează în această arie şi pentru recunoaşterea teoriei curriculumului în comunitatea disciplinelor academice. Se dovedeşte însă că descifrarea „constantelor” importante reprezintă un parcurs anevoios, cu multe bariere şi capcane (Dan Potolea, op., Cit., pag. 70).

Semnificația modernă a conceptului de curriculum, lansată în pedagogia secolului XX de John Dewey, vizează nu numai conținuturile incluse în programele şcolare ci şi experiențele de învățare ale elevilor. Evoluția conceptului de curriculum în pedagogia secolului XX marchează extinderea experiențelor de învățare de la cele direct organizate de şcoală la cele indirecte, angajate prin expansiunea diferitelor mijloace de educație nonformală.

O analiză fie ea şi superficială a definițiilor în domeniu ne permite să observăm că în a II-a jumătate a secolului trecut, dar mai ales după anii 60 semnificația conceptului de curriculum s-a lărgit. *Astăzi desemnează ansamblul structurat al experiențelor de predare şi de învățare (obiective, conținuturi, material didactic, activități de predare/ învățare/ evaluare) planificate, oferite sub îndrumarea unei instituții de învățământ (în interiorul şi în afara acestei) în vederea atingerii obiectivelor prestabilite.*

Învățământul românesc operează cu două accepțiuni ale conceptului de Curriculum. În sens larg „Curriculum-ul este ansamblul experiențelor de învățare prin care trece elevul pe parcursul traseului său şcolar”. În sens restrâns „Curriculum-ul reprezintă ansamblul documentelor şcolare care reglementează desfăşurarea activității şcolare: plan de învățământ, program, manuale, ghiduri de aplicare etc.”

Curriculum Național concentrează ansamblul experiențelor de învățare pe care instituțiile de învățământ din România trebuie să le asigure copilului şi elevului pentru a realiza finalitățile prevăzute prin „Legea Învățământului”.

Prezentăm în continuare o selecție a definițiilor pe care le-am considerat mai relevante.

- **John Dewey**, 1902: „Curriculum-ul şcolar şi universitar prezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin cunoaştere”. (John Dewey, 1902).

G. de Landsheere:

- CURRICULUM, în accepțiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de „procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc şi urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea permanentă şi dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în şcoală. În sens restrâns, CURRICULUM desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare”. *(Gilbert de Landsheere, în „Dictionnaire de l'evolution et de recherche en education”).*

- **D′ Hainaut**

O definiție într-un sens cât mai larg posibil şi care cuprinde majoritatea modalităților de a caracteriza „curriculum” şi care este compatibilă cu principalele puncte de vedere asupra naturii şi funcției sale este următoarea:

„Un curriculum este un *proiect educativ* care defineşte:

a) scopurile şi obiectivele unei acțiuni educative;
b) căile, mijloacele, activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri;

c) metodele şi instrumentele folosite pentru a evalua în ce măsură acţiunea a dat roade".
(*D΄Hainaut, Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, Bucureşti, EDP, 1984).*

- Definiţia dată de UNESCO, în anul 1975, la Hamburg, este următoarea:

„Curriculum conţine orice activitate educativă elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în interiorul instituţiei sau în afara ei".

În semnificaţia sa cea mai largă, curriculum „implică orice experienţă personală dobândită în diferite contexte şi situaţii socio-culturale".

- În Curriculum Naţional, editat de MEN, sunt prezentate următoarele două definiţii:

„Curriculum reprezintă un concept cheie nu numai în ştiinţele educaţiei, dar şi în cadrul practicilor educaţionale contemporane. (În Curriculum Naţional, editat de MEN)

În sens larg, procesual, se desemnează prin curriculum – ansamblul proceselor educative şi al experienţelor de învăţare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar.

În sens restrâns, curriculum cuprinde ansamblul acelor documente şcolare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esenţiale privind procesele educative şi experienţele de învăţare pe care şcoala le oferă elevului. Acesta poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial".

Integrarea acţiunii educative şi a învăţământului semnifică faptul că acestea nu mai pot fi definite independent de contextul social şi cultural în care se inserează.

Prin urmare conceptul de curriculum este legat de ideea unei acţiuni educative conştiente organizate, dar nu în mod necesar în cadrul şcolii.

Dan Potolea:

- „Conceptualizarea curriculumului, abordarea comprehensivă presupune identificarea achiziţiilor cognitive disponibile şi compatibile între ele care ar putea fi selecţionate şi articulate coerent într-un concept integrator al curriculumului. Pentru acest demers integrator trei premise sunt importante:
    - noţiunea de curriculum este multidimensională, presupune mai multe planuri de analiză;
    - acest concept se poate defini printr-o familie de termeni, în cadrul căreia fiecare are propria sa legitimitate dar nici unul, în mod izolat, nu este suficient pentru a exprima esenţa curriculumului;
    - curriculum-ul nu este un concept static, ci unul care cunoaşte creşteri şi îmbogăţiri succesive " (Dan Potolea, op. Cit.).

Conceptul de curriculum deschide o direcţie fundamentală în proiectarea şi dezvoltarea educaţiei.

Proba de evaluare nr. 1

Comentati afirmatia: "Curriculum- ul National realizeaza selectia si articularea intr-un concept integrator a experientelor de invatare formale, nonformale si informale ale elevului, din perspectiva realizarii obiectivelor educationale prestabilite".

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!(se va lasa o pagina libera/ alba , IN CHENAR!).

4. Adoptarea conceptului de Curriculum: semnificații

Adoptarea termenului de **„curriculum”** de către pionierii anglo-saxoni ai **Educației Noi**, începând cu **Dewey,** a marcat abandonul priorității acordate *materiei* de învățat în favoarea priorității acordate *copilului, elevului* care se află în plin proces de dezvoltare.

Un moment semnificativ privind deplasarea accentului de la conținutul învățării, de la materie, de la disciplina de studiu spre cel care se află în câmpul influențelor educative l-a reprezentat publicarea, în 1900, a lucrării „Secolul copilului” a suedezei Hellene Kay.

Reținem, deci, ca ideea centrală a noii orientări care se manifesta cu putere era centrarea pe copil, pe elev, cu nevoile şi aspirațiile, cu posibilitățile şi limitele sale şi nu pe materia de învățat. Această concepție operează în funcție de nevoile celui care învață.

Evoluția conceptului de curriculum în pedagogia secolului XX semnifică, în esență, următoarele:

- orientarea întregii activități instructiv-educative din perspectiva „țintelor”, reprezentate de formarea personalității copilului/ elevului aflat în proces instructiv educativ, a obiectivelor exprimate la diverse grade de generalitate şi pe diverse domenii;
- extinderea experiențelor de învățare de la seria celor directe organizate de şcoală, la seria celor indirecte, organizate prin expansiunea diferitelor mijloace de educație nonformală.

5. Învățământul centrat pe elev versus învățământul centrat pe „materie”

5.1. Caracteristicile învățământului centrat pe cadrul didactic şi pe „materia” de învățat

Învățământul tradițional, centrat pe cadrul didactic şi pe materia de învățat, are o serie de **caracteristici** şi o desfăşurare previzibilă după o schemă clasică. Învățătorul, institutorul, profesorul predau şi ascultă. Ei pleacă de la ipoteza că nevoile şi interesele sunt aceleaşi pentru toți elevii. În consecință selectează cunoştințele care le par lor importante şi esențiale. În plus, presupun că toți din clasă pleacă de la acelaşi nivel sau că sunt în stare să opereze cu noile cunoştințe. Cadrul didactic expune materialul nou, respectând logica conținutului. El apelează la exemple care cel mai adesea sunt alese de el. Întrebările, urmate de exerciții aplicative, îl ajută să verifice dacă s-a înțeles ceea ce a predat. Elevii sunt puşi să lucreze mai mult sau mai puțin independent. Prin sarcinile de lucru, cadrul didactic repetă materia predată. Sarcinile, aplicațiile sunt destinate să aprofundeze înțelegerea, elevii să memoreze modele de rezolvări, algoritmi etc. Evaluările sub formă de interogări orale sau scrise, de regulă, fac apel cu prioritate la redare, la recunoaşteri şi reproduceri şi la aplicații stereotipe.

SCHEMA CLASICĂ

1. După ce verifică noțiunile, cunoştințele care îi par lui esențiale, profesorul se „căzneşte” să atragă atenția elevilor asupra unui subiect nou. El anunță obiectivele lecției plecând de la ipoteza că nevoile şi interesele sunt aceleaşi pentru toți elevii;

2. Eventual, cadrul didactic se asigură că elevii posedă „idei ancoră” (AUSUBEL). Cel mai adesea, într-un sistem de învăţământ colectiv şi frontal, profesorul presupune că toţi elevii pleacă de la acelaşi nivel sau că sunt în stare să opereze cu noile cunoştinţe.
3. Cadrul didactic expune materialul nou, respectând logica conţinutului. El apelează la exemple care cel mai adesea sunt alese de el, insistând asupra punctelor dificile.
4. Întrebările, urmate de exerciţii aplicative, îl ajută să verifice dacă s-a înţeles ce a predat;
5. Elevii sunt învăţaţi (puşi) să lucreze mai mult sau mai puţin independent. Profesorul propune sarcini de lucru care repetă materia predată.
6. Sarcinile, aplicaţiile sunt destinate să aprofundeze înţelegerea, elevii să memoreze modele de rezolvări, algoritmi etc.;
7. Scopul de atins este învăţarea şi, pe cât posibil, formarea de deprinderi precum lectura, calculul, scrisul etc.;
8. Evaluările, sub formă de interogări orale sau scrise şi de examene periodice, fac apel cu prisosinţă la redare, la recunoaşteri şi reproduceri şi la aplicaţii stereotipe (V de Landsheere, op. cit).

5.2. Calităţile învăţământului centrat pe elev

Învăţământul modern, centrat pe cel ce învaţă, are o seamă de **calităţi** care îl diferenţiază net de cel tradiţional.

Iată câteva dintre acestea:

- Curriculum-ul şi învăţarea sunt individualizate la maxim. Selecţia conţinuturilor se realizează în funcţie de posibilităţile, interesele, nevoile celui care învaţă;
- Elevii progresează în ritm propriu. Utilizarea timpului este suplă. Se încurajează învăţarea independentă.
- Se încurajează iniţiativa, elevii sunt activi.
- Elevului i se oferă maxim de ocazii pentru a-şi construi cunoaşterea, atât în instituţia şcolară cât şi în afara acesteia.
- Orice experienţă nouă de învăţare este corelată cu precedentele.
- Cadrul didactic este, înainte de orice, persoană resursă. El informează elevii şi le facilitează accesul la informaţii, diagnostichează dificultăţile elevului, îl orientează fără a-l contrazice, lucrează individual sau în grupuri mici.
- Actualitatea şi problemele vieţii intră în instituţia de învăţământ.
- Şcoala, grădiniţa sunt deschise spre exterior. Învăţarea realizată de la persoane din afara instituţiei este la fel de valoroasă precum cea de la cadrul didactic;
- Relaţia cu cadrul didactic este democratică. În funcţie de vârstă, de nivelul de experienţă şi de pregătire, elevii participă la formularea cerinţelor şi la respectarea şi aplicarea lor.
- Se stimulează, în limita condiţiilor concrete, participarea celui care învaţă, la stabilirea obiectivelor, selecţia conţinuturilor, a modalităţilor de evaluare. Fiind vorba de aspecte asupra cărora s-a convenit (au „negociat”), elevii se simt responsabili şi motivaţi.
- Spaţiul, mobilierul, echipamentele sunt utilizate flexibil. La dispoziţia cadrelor didactice , a elevilor stă o mare varietate de materiale de învăţare.
- Sistemul claselor rigide, constituite pe criteriul cronologic, din elevi de aceeaşi vârstă, este abandonat.
- Se preferă eterogenitatea. Este favorizat lucrul în grupuri mici constituite din elevi de vârste diferite.

- Examinările tradiționale sunt mai puțin folosite, chiar pe cale de dispariție. Se preferă evaluarea formativă, cu ajutorul probelor de evaluare criterială (prin obiective).
- Obiectul evaluărilor îl reprezintă, cu prioritate, procesele mentale (cogniția) ale celui care învață, în defavoarea produselor învățării.
- Se stimulează/ încurajează autoreflecția, autoevaluarea, autoreglarea comportamentului de învățare (metacogniția).(A se vedea M. Manolescu, *Activitatea evaluativă intre cogniție şi* metacogniție, Editura Meteor, Bucureşti, 2004).

Perspective de naliza a Curriculum-ului şcolar

Curriculum-ul şcolar poate fi analizat şi interpretat din trei perspective:

- **Perspectiva procesuală**
- **Perspectiva structurală**
- **Perspectiva produselor/documentelor curriculare**

(Dan Potolea, op. Cit.).

Repere pentru elaborarea raspunsului la ‚Proba de evaluare nr. 1”.



Lucrarea de verificare nr. 1

Notă

- ✓ *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- ✓ *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- ✓ *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul nr. 1(8 puncte)

Completați spațiile libere din definițiile următoare cu expresiile sau cuvintele potrivite:

a) ***„In sens larg,*** procesual, curriculum- ul desemneaza ....si al ....prin care trece elevul pe durata parcursului sau scolar”.

b) ***In sens restrans,*** curriculum- ul cuprinde ansamblul ....in cadrul carora se consemneaza datele esentiale privind procesele educative si experientele de invatare pe care scoala le

ofera elevului . acestea poarta de regula denumirea de...”.

Nota. Definitiile sunt preluate din lucrarea „ Curriculum National”.



Atenție!

*Se acordă **câte 4 puncte** pentru completarea corectă a fiecărui spațiu liber.*

Subiectul al II- lea (12 puncte)

Citeşte cu atenție afirmațiile de mai jos. Încercuieşte litera *A* dacă apreciezi că afirmația este *adevărată.* Încercuieşte litera *F* dacă apreciezi că afirmația este *falsă.*

1. Stiinta care se ocupa de constructia curriculum- ului scolar se numeste **Teoria curriculum- ului.**

   A ***F***

2. Originea Teoriei curriculum- ului se afla in opera lui Bobbit, intitulata *„Curriculum”* (1918) si in lucrarea lui Tyler(1950) *„ Basic principles of curriculum and instruction”*

   A ***F***

Atenție!

*Se acordă **câte 6 puncte** pentru fiecare răspuns corect.*

Subiectul al III- lea (30 de puncte)

Explicați în cuvinte proprii esența urmatoarelor forme/ tipuri de curriculum:

1. *curriculum formal*
2. *curriculum comun*
3. *curriculum ascuns*
4. *curriculum individualizat si personalizat .*

În redactarea răspunsului veți avea în vedere următoarele **cerințe**:

- *precizarea caracteristicilor fiecarui ti/ forma de curriculum;*
- *explicarea semnificațiilor în plan pedagogic, psihologic, sociologic etc;*
- *exemplificarea acestor caracteristici şi semnificații, pe baza unor situații concrete din practica pedagogică şi a explicațiilor oferite de literatura pedagogică.*



Atenție!

Respectarea ordinii cerințelor nu este obligatorie. Punctajul este repartizat astfel:

- ***conținutul lucrării:*** *21 puncte (câte 7 puncte pentru fiecare cerință rezolvată, raportată la fiecare din cele patru forme/ tipuri în parte);*
- ***redactarea lucrării****: 9 puncte (unitatea compoziției: 3 puncte; coerența textului: 2 puncte; ortografie şi punctuație: 2, 5 puncte; registrul de comunicare, stilul şi vocabularul adecvate conținutului : 1 punct; lizibilitatea: 0, 5 puncte). Punctajul pentru redactare se acordă numai dacă lucrarea are **cel puțin o pagină**.*

Subiectul al IV- lea(40 de puncte)

Scrieți un *eseu* despre invatamantul centrat pe elev versus invatamantul centrat pe „ materie „ si pe cadrul didactic in scoala romaneasca.

În realizarea lucrării trebuie să răspundeți următoarelor **cerințe:**

- *numirea a cel puțin trei caracteristici ale invatamantului centrat pe elev si, respectiv, trei caracteristici ale invatamantului centrat pe „ materie”;*
- *explicarea acestor caracteristici;*
- *exemplificare, cu referire la situații educaționale concrete din învățământul românesc;*
- *relevarea raporturilor dintre invatamantul centrat pe elev si invatamantul centrat pe „materie”;*
- *evidențierea tendințelor evolutive în şcoala romanească;*
- *exprimarea unui punct de vedere personal.*

Barem de corectare şi de notare analitică (punct cu punct) a eseului

a) **Se optează pentru o evaluare analitică/ punct cu punct întrucât este vorba despre un eseu structurat.**
b) Se recomandă ca eseul să aibă 3- 4 pagini. Ordinea integrării cerințelor în cuprinsul lucrării este la alegere.
c) Punctajul este repartizat astfel:

- ***Conținutul lucrării**: 24 de puncte (câte 4 puncte pentru fiecare reper/ cerință corect rezolvată; se vor aprecia: valoarea ştiințifică a ideilor exprimate, bogăția literaturii de specialitate studiată şi citată, semnificația şi valoarea exemplelor invocate, prelucrarea şi interpretarea proprie, personală a ideilor de bază);*
- ***Redactarea lucrării:** 16 puncte (organizarea ideilor în scris: 4 puncte; abilități analitice şi critice: 6 puncte; utilizarea limbii literare, ortografie, punctuație : 4 puncte; lizibilitate, aşezare corectă în pagină : 2 puncte).*

Bibliografie

1. Carmen Crețu – *Curriculum diferențiat personalizat*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
2. Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord), Curs de pedagogie, TUB, 1988
3. Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996
4. *Curriculum şi dezvoltare curriculară*, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/99
5. D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
6. M.E.N., Serviciul Național pentru Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1999
7. Manolescu Marin, *Activitatea evaluativă intre cogniție şi metacogniție*, Editura Meteor, Bucureşti, 2004
8. MEN – Programa activităților instructiv educative în grădiniță, MEN, Bucureşti, 2000
9. Păun Emil, Dan Potolea (coord), Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative, Editura Polirom, Iaşi, 2002

10. Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
11. ***Curriculum National, 1998

UNITATEA DE INVATARE NR. 2

Perspectiva structurală de analiză a curriculum-ului

Cuprins

8. Repere pentru rezolvarea probei de autoevaluare

9.Lucrarea de verificare nr. 2

10.Bibliografie

Obiectivele unitatii de invatare nr. 2

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: obiective educationale, continuturi ale invatarii, timp de instruire, strategii didactice, strategii de evaluare;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte didactice, de instruire, metodice etc
- Să caracterizeze/ comenteze principalele tipuri/ clase/ categorii de obiective educationale, niveluri si strategii de integrare a continuturilor invatarii, tipuri de strategii de instruire, strategii evaluative folosite în învățământul preuniversitar românesc;
- Să compare/ să stabilească asemănări şi deosebiri între ele ;

- Să stabileasca, sa utilizeze/ să integreze în practica şcolară diversele tipuri de obiective pe domenii si clase, modalitati si niveluri de predare integrata, strategii instructiv- educative si strategii de evaluare şcolară, în diverse contexte educaţionale

2. *Abordarea globală, omogenă şi coerentă a procesului de învăţământ*

Această perspectivă de analiză vizează componentele esenţiale ale curriculum-ului şi relaţiile dintre ele. Abordarea curriculum-ului din această perspectivă se poate realiza după mai multe modele, dintre care două sunt mai reprezentative:

a) *modelul triunghiular,* potrivit căruia componentele unui curriculum sunt:
   - finalităţile procesului de învăţământ
   - conţinuturile şcolare
   - timpul de instruire

b) *modelul pentagonal*, care include următoarele componente :
   - finalităţile
   - conţinuturile
   - timpul de instruire
   - strategiile de instruire
   - strategiile de evaluare

(Dan Potolea, op. cit., pag. 83)

Elementele structurale de mai sus se află într-o strânsă unitate şi interdependenţă.

Una din marile cuceriri ale ştiinţelor educaţiei o constituie identificarea relaţiilor dintre componentele procesului de învăţământ. În acest sens, Gilbert de Landsheere (1976, pag. 48) afirma: „*Pedagogia modernă a pus în lumina caracterul complex al oricărei situaţii educaţionale*”

Conceperea în spirit sistemic a proceselor educative produce efecte pozitive: sporeşte coerenţa activităţilor, asigură varietatea şi echilibrul metodelor şi al mijloacelor folosite, favorizează articularea diverselor tipuri ale învăţării, iar în perspectiva care ne interesează, conduce la o evaluare riguroasă, benefică pentru toţi elevii, a progreselor realizate.

În lucrarea „*Educatorul şi abordarea sistemică”* Gaston Berger şi E. Brunswic precizează: „*Abordarea sistemică este o metodă şi nu o ştiinţă. Funcţia ei este aceea de a permite tuturor celor care muncesc într-o situaţie complexă să descrie, să perceapă disfuncţiile, să ia în considerare diferitele nivele ale realităţii sociale şi instituţionale. Pe de altă parte, metoda permite celui ce acţionează să stăpânească, atât cât este posibil, transformările în lanţ pe care le declanşează şi să măsoare efectele*” (pag.10). Prin urmare, realităţile educaţiei impun un demers coerent şi global în transformarea obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi formelor de evaluare, călăuzit de imperativele eficacităţii şi eficienţei.

Abordarea procesului de învăţământ a condus la descoperirea şi interpretarea unor noi aspecte teoretice, la soluţii practice cu eficienţă sporită (I. Cerghit, „Procesul de învăţământ-cadru principal de instruire şi educare a elevilor. Abordarea sistemică a procesului de învăţământ, în Sinteze pe teme de didactica modernă” (coord. I. T. Radu), Tribuna şcolii, 1986)

În abordarea sistemică, fenomenul analizat este considerat drept ansamblu de elemente aflate în interacţiune, accentul punându-se pe relaţiile de intercondiţionare care au loc atât în interiorul obiectului cercetat cât şi în afara lui. „*Sistemele sunt ansambluri de părţi proiectate şi realizate de om în unităţi de organizare pentru atingerea unor scopuri specifice. Scopul unui sistem se realizează prin procese în care componentele sistemului, aflate în interacţiune, acţionează pentru a da un răspuns predeterminat. Scopul determină procesul, dar acesta condiţionează specificul. Suprasistemul este cel care oferă sistemului scopul, impulsul, resursele şi restricţiile. Pentru a se menţine sistemul trebuie să satisfacă suprasistemul”*. (Eugen Noveanu, Probleme de tehnologie didactică , 1977, pag.12). Prin urmare scopul oricărui sistem se realizează printr-un proces care angrenează toate componentele sale.

Din perspectiva analizei sistemice, conceptul de **proces de învăţământ** este considerat ca un sistem dinamic şi complex, un ansamblu acţional

deliberat, proiectat şi structurat, ale cărui componente şi interacțiuni dintre ele funcționează în mod integrat în **raport cu anumite obiective instructiv-educative de atins** (I. Cerghit, op. citată). Rezultă deci că obiectivele au rol de orientare, uneori chiar determinant pentru celelalte componente ale procesului de învățământ. Forțând puțin lucrurile, se vorbeşte chiar de „pedagogia prin obiective" (Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Organizarea, conducerea şi modelarea procesului de învățământ, continua lui racordare la condiții şi cerințe noi nu pot avea loc decât în măsura în care sunt elaborate obiective precise şi modalități operative de evaluare a lor.

Justificarea existenței şi eficienței unui sistem asigură **rezultatele** obținute. Activitatea instructiv-educativă care se desfăşoară în cadrul procesului de învățământ nu poate fi optimizată decât în măsura în care se realizează sistematic **analiza şi evaluarea rezultatelor,** cunoaşterea gradului de evaluare a obiectivelor. În raport cu performanțele proiectate, în încheierea fiecărei unități (secvențe) a activității didactice se impune realizarea evaluării rezultatelor pentru a putea lua măsuri adecvate de continuare a activității. Pe baza evaluării rezultatelor în raport cu obiectivele prestabilite se poate determina eficiența sistemului care se concretizează în **produse sau rezultate** (N. Oprescu, Curs de pedagogie, 1988, pag. 103).

Dintr-o asemenea perspectivă, procesul de învățământ capătă caracteristicile unui sistem complex, unitar şi deschis în care se îmbină trei categorii de relații:

- Între sistemul de învățământ luat ca sistem şi componentele sale;
- Între componentele sistemului;
- Între sistemul de învățământ şi sistemul supraordonat (idem, pag.105)

În analiza sistemică a procesului de învățământ trebuie avută în vedere interdependența funcțională dintre elementele constitutive ale acestuia. Fiecare componentă influențează şi, la rândul ei este influențată de celelalte componente. Acestea sunt angrenate într-o activitate comună, jocul contribuției şi strategia interacțiunii variind în funcție de obiectivele vizate şi de condițiile de desfăşurare. "Orice modificare operată într-unul din elementele componente ale sistemului afectează funcționalitatea acestuia, impunând modificări corespunzătoare în celelalte" (Ibidem, pag.106).

Acceptarea unei astfel de poziții în analiza fenomenelor educaționale presupune un anumit mod de a gândi; fixarea în primul rând a scopului, apoi a

structurii sistemului, a relației cauzale, evaluarea performanțelor sistemului etc. O astfel de abordare sistemică a învățământului presupune că în proiectarea şi realizarea lui se impun următoarele:

- O definire clare a obiectivelor, subordonată idealului educațional formulat de societate;
- Elaborarea unor structuri organizatorice adecvate procesului instructiv educativ;
- Elaborarea instrumentelor de evaluare a randamentului acestui sistem;
- Instalarea sistemului şi obținerea datelor care îl caracterizează (evaluarea output-ului)
- Reglarea sistemului pe baza datelor obținute

Din cele prezentate până acum rezultă că toate elementele procesului de învățământ sunt într-o strânsă interdependență. Prin urmare şi obiectivele educaționale şi evaluarea sunt intim sociate (Eugen Noveanu, op. citată, pag.5)

De altfel este recunoscut faptul că „*Punctul de inserție al oricărei reforme se situează la nivelul finalităților şi obiectivelor educației, iar o transformare coerentă ar trebui să înceapă întotdeauna prin definirea obiectivelor, în lumina nevoilor şi resurselor societății*” (D'Hainaut-Programe de învățământ şi educație permanentă, EDP, Bucureşti, pag.140). O reformă şcolară poate să vizeze multe componente ale procesului de învățământ: examenele, formarea cadrelor didactice, structurile educației. Reuşita ei solicită însă să păstreze o viziune clară asupra noilor obiective şi să identifice consecințele transformării puse în acțiune asupra celorlalte componente ale sistemului de educație. Prin urmare este necesară o corelație între obiective, conținuturi, metode de formare şi moduri de evaluare.

Perioada transformărilor unilaterale a trecut. În prezent autoritățile şcolare şi cercetătorii în domeniu sunt din ce în ce mai preocupați să aplice o metodologie bazată mai mult pe logică şi mai coerentă; restructurarea sistemelor de educație începe cu definirea obiectivelor operaționale în raport cu obiectivele globale ale societății şi cu aspirațiile celor care învață. Important este în acest context şi modul în care sunt definite obiectivele educaționale. Pentru că „*daca obiectivele sunt formulate în termeni de capacități (aşa cum este tendința de modernizare în domeniu - n.n) procedura de evaluare, în mod cu totul firesc, este integrată metodei însăşi*” (B. Schwartz, 1973, pag.124). Această pentru că pedagogia se manifestă tot mai pregnant împotriva impreciziilor, pe de o parte, şi spre proiectarea domeniilor de activitate pe baza unor legături cauzale, pe de alta parte.

În fiecare etapă a istoriei sale educația are o notă dominantă, din punct de vedere al problematicii intrate în sfera discuțiilor. Ultimele două-trei decenii ar putea fi caracterizate drept perioada marilor căutări în definirea obiectivelor şi elaborarea unor instrumente de măsură adecvate (Dan Potolea, I. T. Radu, E. Noveanu). La nivelul sistemelor de învățământ (preşcolar, gimnazial, liceal şi superior) definirea obiectivelor a devenit problema centrală. Aceasta datorită faptului că, pe de o parte, definirea obiectivelor produce modificări în structura planului de învățământ şi conținutul fiecărei discipline, iar pe de altă parte, caracterul obiectivelor, modul de definire determină strategiile şi tacticile procesului de instruire, modalitățile de evaluare, etc. Curriculum-ul Național care stă la baza reformei învățământului din România reflectă în bună măsură aceste afirmații. Aşa cum spune G. De Landsheere, în Introducere la lucrarea „Definirea obiectivelor educației", *„conceptul de obiectiv este esențial pentru conceptul de educație…A educa înseamnă a conduce pe cineva către un anumit scop"*.

Specialiştii precizează că este foarte importantă formularea clară a obiectivelor educației. Dar, nu este suficient să definim obiectivele educației, mai trebuie operată şi selecția potrivită şi realizată evaluarea corectă a efectelor educației. După cum spune Scriven (Probleme de tehnologie didactică, pag.8) nu există evaluarea corectă fără obiective clare. Poziția cheie a obiectivelor este pusă cel mai bine în evidență, spune el, de regulile „*de omogenizare*" a evaluării.

Omogenizarea trebuie să fie triplă şi orice nerespectare a uneia dintre reguli invadează întregul:

- Corespondența dintre obiectivele programei şi conținutul învățământului;
- Corespondența dintre conținutul învățământului şi instrumentele de evaluare;
- Corespondența dintre obiectivele programei şi instrumentele de evaluare.

Rezultă deci că numai odată cu definirea clară a obiectivelor se poate ajunge la situația în care cele trei elemente definitorii din curriculum (obiective, conținuturile şi instrumentele de evaluare) să poată fi puse în corespondență şi raportate la ansamblul pe care îl formează. (D'Hainaut, Programe de învățământ, op. Cit.).

Este recunoscut faptul ca structurarea conţinutului învăţământului ilustrează implicit obiectivele educaţionale, tipurile de experienţe de învăţare menite să contribuie la realizarea acestora, formele de organizare a instruirii şi învăţării şi prefigurează modalitatea de **evaluare**. Tipul de personalitate ce se doreşte a se forma de către şcoală în concordanţă cu dezvoltarea societăţii şi cunoaşterii ştiinţifice determină în esenţă conţinutul învăţământului. De altfel instituţiile de învăţământ sunt organizate şi ierarhizate în relaţie cu conţinuturile pe care urmează să le transmită şi să le realizeze în tipurile umane solicitate. Rezultă, deci, că într-adevăr conţinuturile transmise de şcoală reprezintă unul dintre domeniile importante ale organizării şi funcţionării învăţământului.

3. Finalităţile procesului de învăţământ

3.1. Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale

Obiectivele educaţionale rămân una din preocupările importante ale teoriei şi practicii educaţionale, în ciuda multor observaţii critice şi a unor excese în domeniu.

Specialiştii vorbesc „despre urgenţa unei acţiuni în profunzime” (G. De Landsheere, Definirea obiectivelor educaţiei, Pedagogie, Paris, Puf, 1972).

Această acţiune profundă în materie de definire a obiectelor este necesară în doua direcţii:

- Precizarea obiectivelor
- Revizuirea priorităţilor

Formularea vagă sau parţială a obiectivelor are două consecinţe:

- Lipsa de claritate asupra evoluţiei dorite la elevi;
- Dificultatea de a evalua rezultatul acţiunii educative (idem, pag.17)

Se pare că F. Bobbitt a fost primul care a propus o metodă formalizată pentru a putea formula obiectivele educaţionale (1918). El stabileşte aşa cum afirma G. De Landsheere, pregătirea pentru viaţa adultă ca scop general al educaţiei şi îşi propune să se realizeze diferitele activităţi sociale, civice, religioase sanitare etc. şi rezultatele elevilor (sau erorile) pentru a şti asupra căror probleme trebuie să insiste învăţământul.

La rândul său Ammos supune unei anchete trei sute de sisteme şcolare americane şi constată că în nici unul învăţământul nu este axat pe obiective definite care să pornească de la comportamentul elevilor. Acolo unde erau definite obiective, ele constau în descrierea comportamentului profesorilor.

Acelaşi autor (G. De Landsheere) face observaţia că în marea majoritate a programelor publicate până nu demult, după formularea obiectivelor generale urma lista de materii şi teme de activitate, din care lipseau două elemente capitale:

- Dovada (cauza) legăturii dintre scopurile atribuite şi materiile alese;
- Genul de comportamente atribuite elevilor şi modul lor de evaluare.

În aceeaşi ordine de idei, J. Raven afirma: „Nu este suficient să definim obiectivele educaţiei, mai trebuie să operăm şi selecţia potrivită şi să evaluăm corect efectele educaţiei. Nu există evaluare corectă fără obiective clare". Iar R. Ebel, făcând apel la regulile de „omogenizare" a evaluării propuse de Scriven şi la care am făcut apel mai înainte, spune: *„Dacă cineva pretinde că un produs al educaţiei este important dar nemăsurabil, verificaţi claritatea cu care el a fost definit. Dacă definirea cu precizie este posibilă, produsul poate fi măsurat. În caz contrar este imposibil să se verifice dacă produsul este cu adevărat important".*

O întrebare frecventă, cu implicaţii pedagogice importante este următoarea: cum se face alegerea scopurilor educaţiei? Sau mai precis:

- După ce criterii se va face recunoaşterea valorică a acţiunii educative şi a produselor ei.
- Într-o societate dată, cine va formula aceste criterii şi va aprecia concordanţa lor cu activităţile specifice?

În teoria pedagogică au fost avansate mai multe modele, (R. Iucu, M. Manolescu, Pedagogie, Editura Fundaţiei Dimitrie Bolintineanu, Bucureşti, 2000).

Modelul lui TYLER se pare că este cel mai răspândit. Acesta consideră că pentru a descoperi obiectivele educaţiei trebuie luaţi în considerare următorii factorii:

- **Analiza societăţii.** Este necesar să-i învăţăm pe elevi comportamentul, modalităţile de a gândi şi de a acţiona care au valoare în societate. Alegerea scopurilor trebuie să fie inspirată de răspunsurile la următoarele

întrebări: Ce competențe pretinde societatea de la membrii săi? Care sunt caracteristicile în ceea ce priveşte profesia, sănătatea, familia etc.?

După cum este lesne de observat, această poziție este una profund utilitaristă.

- **Cel ce studiază**. Fiecare individ are propriile sale trebuințe în domeniul intelectual, afectiv, fizic şi acestea sunt forțe motrice ale intereselor. În orice societate însă, jocul trebuințelor şi al intereselor este limitat de anumite norme sociale.
- **Conținuturile**. Acest factor vizează răspunsul la întrebarea: ce ar trebui să ştie toți membrii societății şi ce cunoştințe vor fi rezervate doar specialiştilor.

După analiza acestor trei factori rezultă că un număr mare de obiective care trebuie triat. Selecția se face, spune TYLER, în funcție de alte două criterii pe acestea le introduce în modelul său şi anume:

- Filosofia educației la care aderăm
- Teoria învățării pe care ne bazăm

Ultimele două criterii au funcția de control al „compatibilității" cu primele trei.

Gilbert de Landsheere are următoarea poziție:

- Prima etapă în selectarea scopurilor este analiza exigențelor societății în care trăieşte individul . aceasta deoarece „educația formalizată este fiica unei societăți înainte de a deveni un agent de transformare"
- Omul deține întâietatea, întrucât societatea există pentru om şi nu invers. Aceasta prioritate (a omului)este limitată însă de „jocul" altor priorități.
- În orice moment istoric al umanității exista în mod obiectiv o anumită cantitate de cunoştințe care nu mai poate fi asimilată în întregime de un individ. În acest caz trebuie să se facă o opțiune.

Opțiunile însă trebuie să aibă în vedere următoarele trei axe: societatea, indivizii şi o masă de cunoştințe.

În acest moment trebuie să intre însă în funcțiune axiologia care are datoria de a-şi juca pe deplin rolul său. Din această perspectivă este necesar să intre în acțiune grupul de specialişti din diverse discipline care, ajutați de futurologi şi de tehnologi ar încerca să identifice valorile care vor îndruma viitorul, să emită ipoteze şi să prevadă consecințele lor. De asemenea este necesară şi analiza stilurilor de viață care ar dezvălui: ce cunoştințe şi ce

configurații de gândire, de sentimente şi de acțiuni se asociază în diversele profesiuni; ce achiziții educative se asociază în diferitelor moduri de viață producând diferite configurații de satisfacții şi de frustrări (G. De Landsheere, 1981).

În literatura de specialitate atât românească dar şi străină s-a vehiculat ideea că scopurile educației trebuie să vizeze dezvoltarea personalității în ansamblul său. Această idee a fost diferit formulată:" dezvoltare plenară a personalității, dezvoltarea armonioasă" etc. Înseşi documentele elaborate de UNESCO vorbesc de dezvoltarea integrală şi de dezvoltarea multilaterală a personalității.

Unii specialişti însă (Reuchlin, după Landsheere) consideră că afirmația potrivit căreia educația are ca scop dezvoltarea întregului potențial al individului reprezintă un slogan înşelător, pentru că:

- nu pare că am fi în stare, cel puțin în prezent, să identificăm cu subtilitate acest potențial;
- chiar dacă am putea sa o facem, este îndoielnic că o viață de om ar ajunge pentru a dezvolta întregul potențial de care dispun cei mai mulți oameni;
- în asemenea condiții este chiar necesar să dezvoltăm nemotivat întregul potențial?
- deplina „*înflorire*" a fiecărui individ este compatibilă cu edificarea unei societăți care respectă libertatea şi demnitatea membrilor săi?

Indiferent de răspunsul dat la aceste întrebări, este evident faptul că sunt necesare unele opțiuni în momentul când educației i se atribuie scopuri. Aceasta pentru că relevanța noii concepții despre obiective în ansamblul procesului de învățământ este din ce în ce mai amplă şi mai profundă. *„Aceasta a antrenat puncte de vedere reconsiderate şi practici fecunde în conceperea obiectului de învățământ (desemnarea obiectivelor alături de arii de conținut), în elaborarea proiectului de lecție(decentrarea lecției de pe conținut şi focalizarea sa pe axa obiective-conținut), în perfecționarea tipurilor şi proceselor de evaluare(prioritatea evaluării „criteriale", importanța evaluării formative, în imaginarea unor strategii de dirijare a învățării(învățarea deplină)"* (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988).

Teoria şi metodologia obiectivelor educaționale a cunoscut două direcții de perfecționare (Idem, pag.137):

- o direcţie de tip axiologic;
- o direcţie de natură metodologică.

Prima direcţie vizează schimbările necesare în tabela de valori a educaţiei şi instituirea unor priorităţi.

Cel puţin două sunt motivele pentru care este necesară schimbarea tabelei de valori şi a priorităţilor în educaţie:

- în condiţiile unor dezvoltări sociale mai lente, obiectivele aveau o mai mare stabilitate. În prezent obiectivele şi conţinutul învăţământului cunosc o complexitate şi o dinamică fără precedent, care produc o reacţie în lanţ;
- integrarea europeană este de asemenea un factor foarte important de modificare axiologică a obiectivelor şi conţinutului învăţării. Declarat sau nu, o serie de valori scumpe unor naţiuni, colectivităţi sau grupuri sunt considerate ca fiind desuete din această perspectivă, locul lor fiind luat de altele concordate cu această filozofie. Yvan Abernot spre exemplu afirma că „*scopurile sunt într-o evoluţie permanentă. Ele au caracter istoric. La ora actuală* ***patriotismul*** *şi* ***disciplina*** *sunt orientări aflate în regresie*" (sublinierea noastră) (Yvan Abernot, 1996, po. Cit. pag. 71).

Cele două motive se pot verifica prin raportare la reformă învăţământului din România care are ca punct de plecare reconsiderarea obiectivelor educaţionale, specificate succint în Legea învăţământului şi dezvoltate de celelalte documente şcolare. Prin urmare noile obiective cer noi metode, reclamă revizuirea sau inovarea formelor organizatorice ale instruirii şi impun perfecţionarea tehnicilor evaluative. Din perspectiva realizării reformei în învăţământul românesc, aceasta şi-a reconsiderat paleta scopurilor şi obiectivelor.

Cea de-a doua direcţie a modernizării obiectivelor se referă la perfecţionarea criteriilor, normelor şi metodelor de selecţie, sistematizare şi definire a obiectivelor. Teoria pedagogică are deja unele răspunsuri cu caracter metodologic la această problemă, care vin în întâmpinarea nevoilor reale ale cadrelor didactice. Este vorba în principal de metodele de determinare a obiectivelor educaţionale, de tehnici de operaţionalizare etc. (Dan Potolea, Curs de Pedagogie, 1988).

3.2. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaționale

Obiectivele educaționale prezintă un grad mare de diferențiere. Această diferențiere operată de literatura de specialitate oferă o mare diversitate tipologică a obiectivelor, ca rezultat al folosirii unor criterii extrem de diferite: obiective pe termen lung şi scurt; obiective generale şi obiective concrete; obiective axate pe performanțe riguros circumscrise (de *„stăpânire”* a materiei), pe capacități (obiective de *„transfer”*), orientate spre creativitate (obiective de „*exprimare”*) etc. (Dan Potolea, 1988, Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Această clasificare aparține lui G. De Landsheere (1982).

Dan Potolea consideră însă că aceste diviziuni analitice îndeplinesc mai mult un rol informativ. Mult mai eficace sunt **analiza multireferențială** a obiectivelor, realizată prin aplicarea unor criterii asupra aceluiaşi obiectiv şi integrarea tipurilor principale în **structuri ierarhice**. Din acest punct de vedere autorul sugerează analiza unui obiectiv pe baza a şase parametri (Dan Potolea, op. Citată, pag. 142):

- natura achiziției preconizate (cunoştințe, deprinderi, capacități, atitudini, sentimente);
- conținutul la care se conexează (monodisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar);
- gradul de generalitate/specificitate;
- funcția pedagogică îndeplinită;
- timpul de realizare;
- caracterul comun sau diferențiat (se referă la toți elevii sau numai la o parte).

„*Fizionomia*” unui obiectiv rezultă din modul în care se concretizează şi se combină aceşti parametri.

Când vorbim despre obiective este necesar să menționăm nivelul sau planul în care putem discuta. Marea majoritate a specialiştilor în domeniu diferențiază trei planuri sau nivele:

- obiective generale (scopuri);
- obiective intermediare (specifice);
- obiective concrete, comportamentale (operaționale).

Această structură trinivelară comportă o discuție, întrucât distincția de mai sus este utilă cu condiția să se specifice planul de referință şi rolurile pedagogice pe care le îndeplineşte fiecare nivel. Altfel apar confuzii, pentru că unii specialişti raportează structura trinivelară prezentată mai sus la sistemul de învățământ, alții la obiectul de învățământ iar o a treia categorie la activitatea educatorului de proiectare a obiectivelor unui capitol sau lecții. „*Scopul*” în cele trei situații nu are acelaşi conținut şi nu se află la acelaşi nivel de generalitate.

În realitate conceptele care definesc finalitățile educației la diferite nivele (obiective generale sau scopuri, obiective specifice, obiective operaționale) au delimitări mai puțin tranşante decât ne par la prima vedere; **ele formează un continuum** (Y. Abernot, 1996). Obiectivele specifice cu gradul cel mai mare de generalitate sunt foarte aproape de obiectivele generale, după cum obiectivele specifice cele mai elementare pot fi direct puse sub formă operațională. Am putea exemplifica unele obiective cadru şi obiective de referință din Curriculum-ul Național.

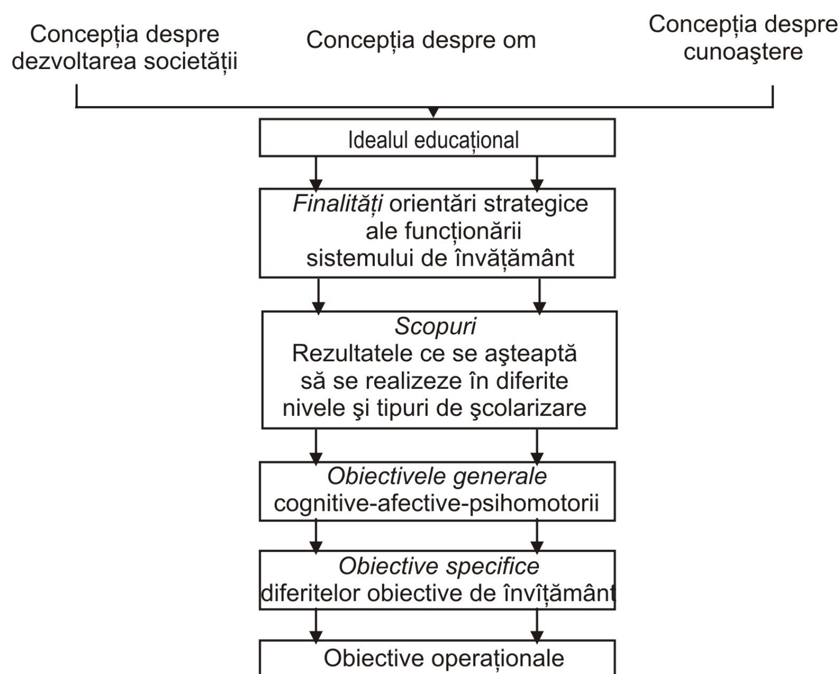
Aceste obiective de referință au un grad mare de concretețe şi s-ar putea spune chiar că ele ar putea fi aşezate fără teama de a greşi în categoria obiectivelor comportamentale (operaționale).

Ceea ce este foarte important în stabilirea obiectivelor educației este trecerea progresivă de la nivelul finalităților, scopurilor şi obiectivelor generale sau specifice la formularea obiectivelor operaționale. Cu alte cuvinte, foarte importantă este operația de **derivare**: scopurile sunt derivate din finalități, obiectivele generale din scopuri etc., împreună construind „*un continuum*” (Yvan Abernot, 1996) sau un tot unitar (Lazăr Vlăsceanu, 1995). Această înlănțuire este fundamentală pentru aprecierea coerenței de ansamblu a

educației şcolare. În absența derivării, obiectivele operaționale nu mai sunt integrabile în cele specifice, care nu sunt formulate pe baza obiectivelor generale, iar acestea nu exprimă cerințele scopurilor şi finalităților.

Drept consecință apar efecte negative atât în planul realizării finalităților educative, cât şi în trecerea progresivă a unui elev dintr-un ciclu şcolar în altul, este afectată negativ atât dezvoltarea personalității elevilor cât şi esență de ansamblu a educației şcolare. (Lazăr Vlăsceanu, 1993).

Trecerea progresivă de la un nivel la altul şi coerența lor ar putea fi reprezentate grafic astfel:



Etape progresive în derivarea obiectivelor educaționale
(după L. Vlăsceanu, 1995, pag. 38)

După gradul de generalitate distingem trei niveluri ale obiectivelor:

3. 2. 1. Nivelul superior.

Este reprezentat de ceea ce numim în mod obişnuit țelurile educației în general. Este nivelul cel mai abstract, cu definiri generale, care reprezintă principii de orientare pentru nivele următoare.

Obiectivele generale sau scopurile determină orientările mari ale educației: ele au valoare filosofică şi socială şi decurg din opțiunile politice (Yvan Abernot, op. Citată, pag 52). Autonomia individuală, integrarea socială, accesul la cultura, spiritul critic sunt scopuri ale educației. Scopurile sunt într-o continuă schimbare, evoluție. Din perspectiva multiculturalismului şi integrării europene se consideră, aşa cum am mai spus, că patriotismul exagerat şi disciplina sunt orientări în regresie, ceea ce nu înseamnă că nu ar putea reveni într-o perioadă ulterioară.

Scopurile educației determină reformele şi în particular organizarea oricărui curriculum. Prin urmare obiectivele generale (scopurile) indică domeniile şi tipurile de schimbări educative care sunt concordate cu finalitățile învățământului în general. Ele au un caracter general dar este totuşi vorba de o *„generalitate specifică"* întrucât sunt delimitate cu mai multă precizie pentru a avea incidență directă asupra activităților de predare şi învățare. În formularea şi ordonarea obiectivelor generale, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative.

3.2.2Nivelul intermediar.

Traduce aceste scopuri în termenii educaționali specifici, dar cu o largă arie de cuprindere, obiectivele intermediare sunt o parte mai restrânsă a obiectivelor generale (scopurilor) şi se definesc în termenii de capacități sau de operații mentale. (a fi capabil de a lega o cauză de un efect, de a analiza sau emite o judecată întemeiată). Fiecăruia dintre aceste obiective intermediare i se consacră o importanță mai mare sau mai mică, în funcție de scopurile educației. Metodele pedagogice prin care conținuturile sunt introduse în curriculum sunt în slujba dezvoltării uneia sau alteia din componente. Prin urmare problema constă în specificarea obiectivelor în relație cu diferite tipuri de conținuturi ale obiectelor de învățământ sau unor arii curriculare (Idem, pag. 57).

Conceptul de „*arie curriculară*" este un concept nou în pedagogia românească şi este avansat prin Curriculum-ul Național. În acest document se specifică:

„Aria curriculară oferă o viziune mulți şi/sau interdisciplinară asupra obiectivelor de studiu. Curriculum-ul Național din România este structurat pe şapte arii curriculare, desemnate pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psihopedagogic. Aceste şapte arii curriculare sunt:

- *Limbă şi comunicare*

- *Matematica şi Ştiințe ale naturii*
- *Om şi societate*
- *Arte*
- *Educație fizică şi Sport*
- *Tehnologii*
- *Consiliere şi orientare.”*

Obiectivele curriculare sau specifice sunt caracteristice diferitelor obiecte de învăţământ, fiind asociate cu conţinuturile în cadrul acestora sau, mai nou, al ariilor curriculare din care fac parte. În formularea obiectivelor specifice se corelează două componente:

- una indică domeniul de conţinut (informaţii, reguli, algoritmi de calcul etc.);
- cealaltă indică procesele psihice sau modul de abordare de către elev/copil a conţinuturilor respective în activitatea de învăţare.

Prima componentă presupune considerarea categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale (cognitive, afective, psihomotorii) şi nivelul de dezvoltare psihică a personalităţii elevului pentru a alege acele activităţi de învăţare care sunt accesibile unei anumite vârste.

A doua componentă este identificată pe baza considerării conţinutului teoretic, informaţional al unei discipline specializate.

Pentru a ajunge la stabilirea corespondenţelor dintre conţinuturi şi modurile de abordare a acestora în instruire şi învăţare sunt elaborate **tabele de specificare**. Acestea se folosesc îndeosebi în procesul de elaborare a programelor şcolare ale unui anumit obiect de învăţământ. Ele sunt matrici în care pe rubricile orizontale se descriu elemente de conţinut, iar pe coloane se menţionează tipurile de obiective. Tabelele de specificaţii exprimă cel mai bine relaţia dintre componentele de baza ale tehnologiei didactice: obiective, conţinuturi, procedee de evaluare.

Acestea derivă din idealul şi finalităţile sistemului educaţional, formulate în Legea învăţământului. Acestea sunt:

- asigurarea educaţiei elementare pentru toţi copiii;
- formarea personalităţii copilului, respectând nivelul şi ritmul sau de dezvoltare;

- înzestrarea copilului cu acele cunoştinţe, capacităţi şi atitudini care să stimuleze raportarea efectivă şi creativă la mediul social şi natural şi să permită continuarea educaţiei.

Finalităţile unui ciclu de învăţământ şi obiectivele corespunzătoare au un grad mai mare de generalitate.

La acelaşi nivel intermediar, dar cu un grad mai mic de generalitate se situează **obiectivele cadru** şi **obiectivele de referinţă**. Acestea sunt mai concrete faţă de nivelul anterior, dar mai puţin structurate faţă de obiectivele operaţionale.

- *„**Obiectivele cadru** sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi de complexitate. În calitatea lor de dominante ele se referă la formarea unor capacităţi şi aptitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studii* (idem, pag. 204).

Din obiectivele cadru derivă obiectivele de referinţă.

Obiectivele de referinţă specifică rezultatele aşteptate ale învăţării pentru fiecare an de studiu şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul.

Acestor obiective de referinţă le sunt asociate situaţii de învăţare precum şi conţinuturile corespunzătoare şi descriptorii de performanţă.

3. 2. 3. Nivelul operaţional

Al treilea **nivel** al obiectivelor este cel **operaţional**. La acest nivel obiectivele sunt definite într-un mod concret, prin comportamente observabile şi măsurabile, „mod în care să remită realizarea strategiilor şi tacticilor instruirii pe de o parte şi să ofere imaginea concretă a ceea ce **va trebui evaluat** pe de altă parte. (De Corte – 1973 şi E. Landau – 1975).

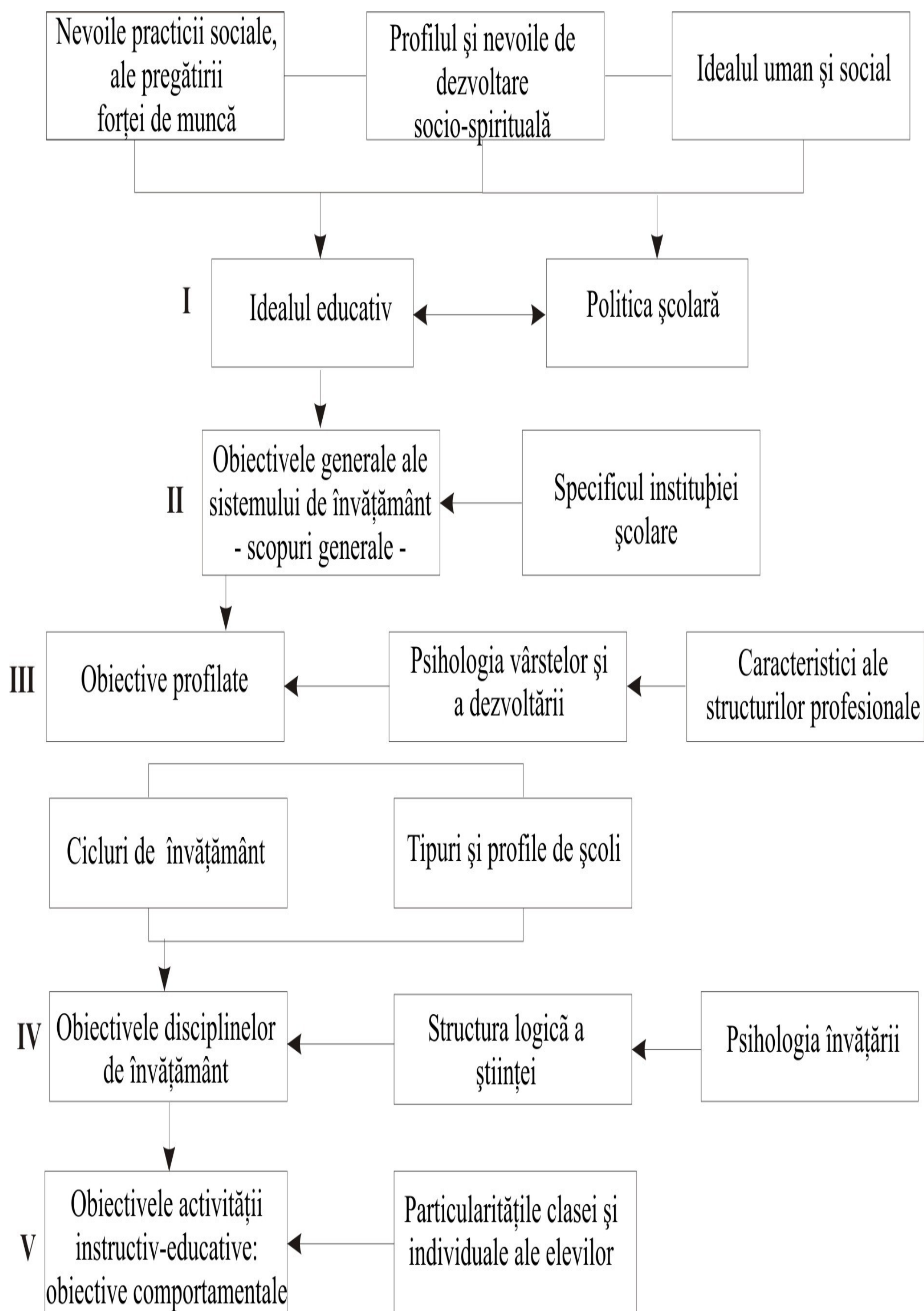
Obiectivele operaţionale sunt exprimate în termeni concreţi şi foarte precişi. A face suma, a calcula, a identifica, a exprima sunt comportamente observabile. Orice cadru didactic îşi pune problema ce trebuie să facă un elev/copil în aşa fel încât să realizeze scopurile educaţiei. Pentru acesta trebuie să specifice obiectivele operaţionale, adică să stabilească activităţile prin care cel ce învaţă va progresa în educaţia sa. Aceasta înseamnă să enunţe componentele scopurilor educative în termeni de activităţi mentale, afective şi psihomotorii ale celui ce învaţă. (D'Hainaut, Programe de învăţământ şi

educație permanentă, EDP, Bucureşti, 1981, pag. 147). Deci e vorba de precizarea situațiilor în care astfel de activități se vor exersa sau se vor manifesta. A specifica un obiectiv în termeni operaționali implică şi cuprinde definirea unei situații sau categorii de situații în care elevul exersează să stăpânească o deprindere sau un comportament sau face dovada ca a tins această stăpânire.

Obiectivele operaționale, pe de altă parte, nu au sens şi nu se justifică decât în calitate de componente ale unor scopuri mai generale. Ele sunt veriga centrală care uneşte intenția cu acțiunea (Idem, pag. 148).

O modalitate de a defini obiectivele instrucționale este aceea de a identifica produsul final al instruirii în termenii performanței observabile. Modul de a determina dacă un elev/copilul a învățat sau nu ceva este de a observa rezultatul comportamentului său. Aceste rezultate au fost convențional numite **obiective comportamentale** care sunt de fapt performanțe finale. În majoritatea situațiilor şcolare acestea sunt performanțe verbale sau deprinderi motorii. Uneori obiectivele îmbracă formulări necomportamentale, pentru că performanțele finale nu sunt specificate – nu se indică modul în care elevul va demonstra vizibil că a înțeles ceva (elevul înțelege, elevul apreciază etc.). Distincția între formulările comportamentale se află în primul rând în alegerea verbelor. În cazul formulării necomportamentale, o mare parte din procesul înțelegerii constituie o activitate neurală şi cerebrală greu observabilă de către cadrele didactice.

În finalul acestui subcapitol am putea sintetiza distribuirea obiectivelor pe nivele făcând apel la o schemă simplă dar în acelaşi timp funcțională (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag. 143).


Nevoile practicii sociale, ale pregătirii forței de muncă
Profilul şi nevoile de dezvoltare socio-spirituală
Idealul uman şi social
I
Idealul educativ
Politica şcolară
II
Obiectivele generale ale sistemului de învățământ - scopuri generale -
Specificul instituþiei şcolare
III
Obiective profilate
Psihologia vârstelor şi a dezvoltării
Caracteristici ale structurilor profesionale
Cicluri de învățământ
Tipuri şi profile de şcoli
IV
Obiectivele disciplinelor de învățământ
Structura logică a științei
Psihologia învățării
V
Obiectivele activității instructiv-educative: obiective comportamentale
Particularitățile clasei şi individuale ale elevilor

1.2.3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

1.2.3.1. Sensuri ale operaționalizării

Conceptul de obiectiv operaționalizat are două sensuri:

- unul general, care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operații, acțiuni, manifestări observabile;
- unul tehnic care constă în enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile şi măsurabile.

Între prima şi cea de a doua accepție diferența constă în faptul că sensul tehnic necesită introducerea criteriului evaluativ, care indică gradul de reuşită pretins elevilor, nivelul de performanță aşteptat (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag.151).

Obiectivele operaționale au caracter concret şi sunt realizabile în situații specifice de învățare. Ele sunt elaborate pe baza obiectivelor specifice şi a obiectivelor generale prin tehnici adecvate de operaționalizare sau concretizare aplicate de cadrul didactic. Spre deosebire de obiectivele generale şi specifice, care, de regulă sunt date şi cadrul didactic le însuşeşte pentru a le considera drept referințe de proiectare, realizare şi evaluare a activităților de dirijare a învățării, obiectivele operaționale sunt elaborate pentru fiecare lecție sau activitate de către cadrul didactic prin considerarea conținutului predării/învățării şi prin aplicarea tehnicii de operaționalizare.

În sens larg, operaționalizarea este activitatea de specificare sau identificare a referințelor sau incidentelor concrete sau practice ale unui concept sau enunț general şi abstract. Ea se referă la ansamblul operațiilor succesive de trecere de la abstract la concret, cât şi la specificarea *criteriilor* sau *indicatorilor* prin care o acțiune sau un comportament dobândeşte caracteristica de a fi operațional sau concret.

Sensul pedagogic al operaționalizării constă în specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv dobândeşte caracteristica de a fi operațional. De regulă, sunt menționate două criterii de elaborare şi apreciere ale operaționalității unui obiectiv: *performanța* (criteriul comportamental) şi *capacitatea intelectuală* (criteriul competenței) (L. Vlăsceanu, 1995).

Performanța este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare. Fiind dat un conținut al învățării, prin operaționalizare trebuie

specificat acel indicator pe baza căruia se poarte constata şi aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că sa produs o anumită schimbare în sistemul personalității lui la sfârşitul perioadei în care a fost angajat într-o situație de predare / învățare. Indicatorul cel mai concret al performanței în învățare este, conform teoriei comportamentiste (behavioriste), comportament-tul, actul sau manifestarea vizibilă pe care elevul o poate releva. Într-un obiectiv operațional trebuie indicat rezultatul sau comportamentul final pe care urmează să-l manifeste elevul implicat într-o situație de învățare. De aceea, obiectivele operaționale mai sunt numite şi obiective finale sau terminale. Numai precizând în mod clar şi explicit comportamentul final este posibilă programarea conținuturilor învățării şi mai ales a situațiilor de predare şi a sarcinilor de învățare, iar cadrul didactic va alege mijloacele cele mai adecvate de realizare a instruirii, de construire şi dirijare a situației de învățare. Comportamentul etalat de elev/copilul trebuie să fie observabil şi măsurabil cu ajutorul unor instrumente de evaluare pedagogică. Observabilitatea comportamentului se relevă de către elev în termeni:

- **verbali** (nominalizare, enumerare, enunțare de reguli sau definiții, explicitare, povestire etc.)
- **fizici sau psihomotori** (identificarea de obiecte sau comportamente, realizare de acțiuni simple şi complexe sub control, realizarea automată a unor acțiuni, cum ar fi scrisul etc.)
- **atitudinali** (enumerarea consecințelor probabile ale unei acțiuni, manifestarea unei acțiuni sau a unei conduite în relații interpersonale sau într-o situație socială etc.).

La o analiză mai atentă, se poate constata că termenii menționați sunt subsumați categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale şi specifice. (Idem pag.32)

Competența este considerată acea capacitatea intelectuală care dispune de posibilități multiple de transfer sau de aplicabilitate şi operarea cu conținuturi diverse (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție, Editura Meteor, Bucureşti, 2004). Spre deosebire de performanță, **competența este realizabilă în intervale mai lungi de timp. Specificarea competențelor constă, de fapt, în delimitarea capacităților sau operațiilor intelectuale de genul: capacitatea de a detecta, selecta, analiza**

şi sintetiza date, informații sau relații, capacitatea de a învăța, de a acționa sau judeca etc. La rândul său fiecare capacitate se bazează pe anumite operații mentale. Uneori se iau ca referință procesele psihice (percepție, gândire, memorie, imaginație etc.) şi operațiile specifice fiecăruia, privite în mod genetic (Yvan Abernot, pag.187; L.Vlăsceanu, 1995, pag.34).

Spre deosebire de obiectivul centrat pe performanță, cel în care competența este prioritară pune accentul pe formarea operațiilor propriu-zise care conduc la o anumită performanță. Avantajul obiectivelor axate pe competențe este că accentuează caracterul formativ al învățământului, pe când dezavantajul constă în reducerea operaționalității (ceea ce accentuează nota de ambiguitate şi îngreuiază atât planificarea sarcinilor cât şi evaluarea. (L.Vlăsceanu. 1995).

Criteriul performanței şi cel al competenței nu trebuie considerate ca reciproc exclusive. Mai degrabă ele sunt complementare. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o legătură strânsă între obiectivele specifice, în care accentul să se pună pe indicarea capacităților mentale sau a operațiilor intelectuale implicate şi dezvoltate prin conținuturile unui obiect de învățământ şi obiectivele operaționale definite în termeni de performanță sau de comportamente finale (Idem, pag.36).

1. 2. 3. 2. Tehnica lui Mager de operaționalizare a obiectivelor

R.F. Mager a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaționale bazată pe considerarea performanțelor sub forma comportamentelor finale observabile şi măsurabile obținute până la fârşitul fiecărei etape de predare/învățare.

Conform acestei tehnici, orice obiectiv operațional include un singur comportament final caracterizabil prin trei indicatori (Lazăr Vlăsceanu, 1995; Dan Potolea, 1988; E.Noveanu, 1987):

- **Specificarea comportamentului final**. Luând ca referință categoriile taxonomice şi verbale de acțiune corespunzătoare, în funcție de conținutul particular al unei sarcini de învățare, se descrie rezultatul care se aşteaptă de la elev în finalul realizării acesteia. De exemplu: *„elevul să aplice algoritmul...”* după ce şi-a însuşit teoria şi a analizat diferite

exemple sub controlul profesorului. Comportamentul vizat este cel de „*aplicare*” subsumat categoriei taxonomice a „*aplicării*”.

- **Descrierea condițiilor de realizare circumscrise cadrului de manifestare a** comportamentului final. Se disting două tipuri de condiții: **prealabile,** referitoare la comportamente pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final, şi **actuale** adică mijloacele şi contextul de realizare a performanței. De regulă, condițiile prealabile sunt specificate de obiectivele care preced pe cel în cauză într-un set de obiective logic coerente şi atunci nu mai este necesară evocarea explicită a cerințelor prealabile. Dacă distanța dintre performanța nou-aşteptată şi comportamentele anterioare este mai mare, atunci este necesară evocarea acestora din urmă în formularea obiectivului operațional.
- **Criteriul de evaluare sau specificarea nivelului de reuşita minimală.**

Performanțele se distribuie într-un evantai pe care se disting trei puncte sau niveluri critice.

- **Nivelul minim** indică acel răspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea într-o nouă etapă de învățare. Acest nivel este apreciat pe baza analizei conținutului sarcinilor ulterioare de învățare. Toți elevii unei clase trebuie să manifeste comportamente corespunzătoare nivelului minim acceptabil pentru a evita fenomenul acumulării de goluri în sistemul de cunoaştere şi deprinderi şi de a nu îngreuia astfel rezolvarea sarcinilor ulterioare de învățare.
- Peste nivelul minim se situează un evantai cuprinzător de performanțe, trecând peste **nivelul mediu** şi până la **nivelul maxim** specific unei trepte de şcolarizare. Performanțele situate peste nivelul minim sunt opționale pentru elev şi depind de aşteptările cadrului didactic şi de motivația elevilor pentru învățare.

Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite **standarde**, etaloane pentru aprecierea reuşitei elevilor în învățare. Cu cât exigența creşte, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reuşită sau

standardele minimale se specifică: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau numărul maxim de greşeli tolerate şi intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii. Prin urmare cea de-a treia cerinţă se referă la descrierea nivelului acceptabil al performanţei. Acest nivel ar putea fi un standard arbitrar începând cu o perfecţiune de 100% şi până la nivelul minim specificat („*cel puţin…*" – Mac Donald Ross în Probleme de tehnologie didactică, 1977;L.Vlasceanu, 1995).

Operaţionalizarea obiectivelor prin definirea performanţelor aşteptate are avantajul preciziei, concretizării şi măsurabilităţii. La sfârşitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanţelor învăţării şi implicit al predării, iar cadrul didactic poate şti ce măsuri să ia pentru a creşte eficienţa activităţii pedagogice.

1.2.3.3. Cerinţe de conţinut şi de formă ale operaţionalizării

Ca şi obiectivele specifice, obiectivele operaţionale au două dimensiuni:

- una **de conţinut** (informaţii, probleme etc.) care constituie obiect al învăţării
- alta **de formă sau operaţională**, indicând sarcina de învăţare pentru elev. Într-o sarcină de învăţare se indică modul de abordare a unui conţinut de către elev/copil, ce trebuie să facă elevul cu un conţinut dat (să memoreze o definiţie, să analizeze o ortogramă, să aplice un algoritm etc.) (Mac Donald Ross; L.Vlăsceanu, Dan Potolea).

Dimensiunea conţinutului unui obiectiv nu constă în reformularea ideilor cuprinse în lecţie/activitate, ci se referă la operaţia logică sau/şi abilitatea mentală activată pentru asimilarea ideii sau rezolvarea unor probleme. De aici rezultă câteva ***norme pedagogice*** privitoare la **formularea conţinutului** obiectivelor instruirii:

- Într-un obiectiv nu se formulează informaţia, ideea, problema de rezolvat, ci operaţia logică sau/şi abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului/copilului la conţinutul vehiculat;

- Obiectivele trebuie să corespundă prin conținutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenței elevilor, experiențelor anterioare de învățare, vizând o dificultate care poate fi depăşită;
- Obiectivele să fie reale, adică să descrie operații sau acțiuni cărora le sunt asociate experiențe adecvate de învățare în situațiile instructive programate cu elevii;
- Operațiile, abilitățile sau comportamentele mentale specificate în conținutul obiectivelor trebuie să fie cât mai variate, nelimitându-se la simpla memorare – reproducere de informații. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilități de variație.

Dimensiunea referitoare la **forma unui obiectiv** este elaborată în conformitate cu următoarele **norme pedagogice**:

- Un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura sau în informațiile stocate anterior de elev/copil;
- Obiectivul trebuie să fie operațional, formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor *„verbe de acțiune”* de tipul: a diferenția, a identifica, a rezolva, a construi, a compara, a construi, a enumera etc.;
- Fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea şi evaluarea gradului său de realizare;
- Un obiectiv să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a uşura referirea la conținutul său specific;
- Obiectivele să fie integrate şi derivabile logic pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional şi a situațiilor instructive.

1.2.3.4. Să folosim rațional obiectivele operaționale/ comportamentale!

Nu toate obiectivele instrucționale pot fi şi chiar trebuie să fie definite în termeni de comportament. Pe de altă parte, cele care sunt definite în acest mod nu trebuie mărunțite şi banale (Probleme de tehnologie didactică, pag.71). În aceeaşi ordine a ideilor, Tyler (1967) considera că la nivelul cel mai util de specificație, cadrul didactic descrie comportamentul concret pe care el doreşte

să şi-l însuşească elevul/copilul. Aceste obiective instrucționale ar trebui să exprime un scop care este semnificativ în contextul de viață al elevului/preşcolarului.

În prezent există o mişcare de dezvoltare a băncilor de obiective comportamentale, care permit cadrelor didactice să aleagă obiectivele lecțiilor din liste deja întocmite (Michael Mac Donald Ross, Obiectivele comportamentale şi structura cunoştințelor, în Probleme de tehnologie didactică, pag.83).

Se vorbeşte chiar despre natura sacră a obiectivelor comportamentale (P.David Mitchell, Natura sacră a obiectivelor comportamentale, în Probleme de tehnologie didactică, Bucureşti, pag.92). Ideea că obiectivele educaționale precis stabilite pot şi trebuie să fie împărțite în obiective terminale şi specifice este atât de atractivă încât orice dovadă a limitelor ei nu poate să nu sufere prin comparație cu avantajele.

Mulți teoreticieni şi practicieni cu experiență sunt însă de acord că nu toate intențiile educaționale ori schimbările dorite în capacitatea unui elev/copil sunt deschise unei astfel de analize precise, reglări instrucționale sau chiar observației şi prin urmare unei evaluări riguroase.

Evaluarea este strâns legată de celelalte componente ale procesului. Ea însăşi ridică multe probleme şi aceasta pentru că implică multe variabile. Orice cadru didactic îşi pune întrebarea asupra adecvării obiectivelor la nivelul elevilor şi, mai mult, asupra complexității şi volumului de conținuturi tratate într-un timp dat. Venită din SUA ca nondirectivitate, *„pedagogia prin obiective”* a adus multe avantaje procesului de învățământ dar a făcut loc şi exceselor. (Yvan Abernot, 1996).

Astăzi nimeni nu mai pune la îndoială faptul că pedagogia trebuie să procedeze prin obiective. Principiul este apărat. Dar aceasta nu înseamnă că fiecare minut al lecției/activității trebuie să fie consacrat unui obiectiv operațional. *„Dacă s-ar proceda aşa, dimensiunea umanistă a relației pedagogice îşi pierde specificitatea sa”* (Idem). Este însă important să se stabilească care sunt obiectivele care trebuie atinse în mod obligatoriu şi de către toți elevii/preşcolarii (standardul minimal acceptat). Acest demers stă la baza înțelegerii şi esenței curriculum-ului fără de care **evaluarea** riscă să se piardă în detalii.

Operaționalizarea folosită fără discernământ creează excese, pentru că nu în fiecare minut al lecției se poate repera un obiectiv comportamental. Cadrul didactic trebuie să rezerve o marjă de adaptare a elevilor.

Remediul este unul singur şi acesta constă în a repera esențialul, în a stabili ceea ce este indispensabil evoluției personalității elevilor, care obiectiv trebuie urmărit de toți profesorii, de toți cei implicați în actul pedagogic. Concluzia este una singură, spune Pierre Merle: „coerența şi reprezentativitatea trebuie să fie suportul obiectivelor. Excesul de rigoare duce la artificial, la nefiresc. (Pierre Merle, Paris, 1998).

În demersul pedagogic, continua autorul, sunt două capcane care trebuie evitate:

- să nu ai nici o idee despre obiective;
- să urmezi cu obstinație nişte obiective predeterminate, preconcepute, osificate.

Orice cadru didactic, spune alt autor, trebuie să cunoască faptul că „arta pedagogică implică şi inovații spontane, desfăşurări aleatorii, derogări, abateri de la subiect. La nivel pedagogic doar rigurozitatea în sine nu este o garanție de reuşită, nici în termeni de atingere a obiectivelor propuse, nici în termeni de succes şcolar". (Regine Sirota, L'ecole primare au quotidien, PUF, Paris, 1998). Ca etapă importantă a proiectării didactice, operaționalizarea obiectivelor educaționale trebuie subordonată scopurilor de natură pedagogică, specifice activității de predare-învățare. Pentru ca totuşi, există unele probleme pedagogice ce nu pot fi ignorate. În primul rând nu toate efectele educației pot fi exprimate în termenii unei performanțe imediat observabile şi măsurabile. Acest neajuns este valabil nu numai pentru domeniul afectiv (al însuşirii de valori, atitudini, modele de comportare) ci şi pentru cel cognitiv. De exemplu, pentru categoria taxonomică a înțelegerii este dificil să se specifice cu precizie comportamentele corespunzătoare. În al doilea rând efectele cele mai profunde ale învățării iau forma unor capacități mentale care nu pot fi reduse la comportamente izolate. Şi dacă am produce fiecare comportament observabil, combinarea lor nu conduce, cu necesitate, la cristalizarea unei abilități intelectuale complexe. Considerarea acestor două dificultăți duce la două alternative de abordare:

- Într-o primă variantă, trebuie admis ca nu oricând şi oricum obiectivele generale şi specifice sunt operaționale. De aceea într-o lecție pot fi

realizate anumite obiective operaţionale definite în termeni de performanţă, urmărindu-se totodată şi realizarea unor obiective cu referinţe mai generale care sunt specifice mai multor lecţii.

- În a doua variantă, se realizează, drept criteriu al operaţionalităţii unui obiectiv competenţa sau capacitatea intelectuală. Rezulta în acest fel că *proiectarea didactică este nu numai necesară dar constituie una dintre premisele esenţiale pentru calitatea prestaţiei didactice din clasă. În momentul în care, însă, ea devine un scop în sine, desprinsă de ceea ce se întâmplă în clasă, proiectarea didactică poate căpăta accente şi forme birocratice. Ea începe să devină din mijloc scop, poate lua forma aberantă a excesului de documente scrise*. (Emil Păun, Şcoala - abordare socio-pedagogică, 1999, pag. 22).

1.2.4. Clasificarea obiectivelor pe domenii şi clase comportamentale

În prezent sunt recunoscute trei mari domenii de încadrare a obiectivelor:

- Domeniul cognitiv;
- Domeniul afectiv;
- Domeniul psihomotor.

În formularea şi ordonarea obiectivelor, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative. În acest sens au fost formulate câteva **modele reprezentative**:

- Modelul morfologic (J.P. Guilford);
- Modelul clasificării ierarhice a obiectivelor (B. Bloom);
- Modelul taxonomic al lui Landsheere.

1.2.4.1. Modelul morfologic

Se bazează pe o anumită concepţie psihologică despre inteligenţa, considerată ca structură de operaţii mentale implicate în rezolvarea de probleme şi obţinerea de performanţe.

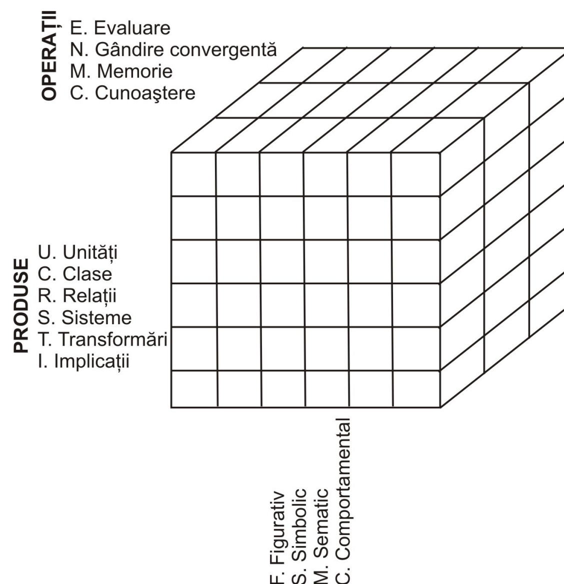
Acest model este inspirat din modelul tridimensional al intelectului uman ce aparţine psihologului american Guilford, care oferă o prezentare sistematică

a psihologiei gândirii şi a factorilor acesteia. Şi în cazul gândirii, ca de altfel al oricărui proces psihic, distingem trei categorii de factori componenți, şi anume:

- câte 5 operații (evaluare, gândire convergentă, gândire divergentă, memorie, cogniție),
- 4 conținuturi (comportamental, semantic, simbolic, figural),
- 6 produse (unități, clase, relații, sisteme, transformări şi implicații).

Modelul multifactorial de clasificare a componentelor intelectului uman după cele trei criterii (operații, produse şi conținuturi) a îndeplinit şi îndeplineşte rolul unei veritabile *matrici de descoperire*, (P.P.Neveanu, 1996, pag. 51). Fiecare din cele 120 de celule ale acestui model (6x5x4) desemnează o anumită capacitate care poate fi descrisă în termenii operației, conținutului şi produsului (Idem).

Din perspectiva pedagogică modelul morfologic al lui Guilfrod are o relevanță mare. Dacă au fost identificate operațiile mentale ale inteligenței, atunci acestea sunt luate ca referințe în formularea obiectivelor generale fără a se introduce vreo ordine ierarhică. Accentul este pus pe combinarea diferitelor operații şi a obiectivelor ce le corespund pentru a progresa în dezvoltarea inteligenței. Aplicarea pedagogică a acestui model este deocamdată relativ restrânsă.



Modelul structurii intelectului (după J.P.Guilford)

1. Modelul clasificării ierarhice(B. Bloom)

A fost propus de B.S. Bloom. Acest model are două dimensiuni.

- una de conţinut
- alta de diferenţe şi ordonare.

Dimensiunea de conținut se bazează pe distincția dintre aspectele cognitive, afective şi psihomotorii ale activității psihice implicate în învățare. Totodată se au în vedere diferenţele dintre conținuturile învățării cognitive (centrată pe asimilarea, manipularea şi producerea cunoaşterii, în special a celei ştiințifice), ale învățării afective (asimilarea şi practicarea de atitudini, norme şi reguli, valori, etc.) şi ale învățării psihomotorii, cum ar fi: scrisul, manipularea unor instrumente sau unelte etc. (Dan Potolea, Lazăr Vlăsceanu).

Cea de a doua dimensiune introduce o diferențiere şi ordonare a proceselor psihice implicate în învățare în funcție de gradul lor de complexitate. Pentru fiecare domeniu de conținut (cognitiv, afectiv sau

psihomotor) se delimitează un mod progresiv de operații cu grade diferite de complexitate şi de accesibilitate pentru elevii/preşcolari implicați în învățare.

Cele două dimensiuni sunt combinate şi conduc la elaborarea de taxonomii sau clasificări ale obiectivelor generale. Taxonomia obiectivelor educaționale este un sistem de clasificare şi ordonare ierarhică a obiectivelor generale în funcție de domeniul lor de conținut şi de gradul specific de complexitate a operațiilor mentale implicate în învățare. Taxonomiile sunt specializate pe domenii de conținut (cognitiv, afectiv şi psihomotor), în cadrul fiecărui domeniu indicându-se ordonarea ierarhică a obiectivelor în funcție de gradul de complexitate a operațiilor, capacităților psihice implicate în realizarea lor.

Modelul clasificărilor ierarhice (taxonomice) a obiectivelor pedagogice

	6. Evaluare	
Reacție complexă	**5. Sinteză**	**Caracterizare**
Automatism	**4. Analiză**	**Organizare**
Reacție dirijată	**3. Aplicare**	**Valorizare**
Dispoziție	**2. Înțelegere**	**Reacție**
Percepere	**1. Asimilarea cunoştinţelor**	**Receptare**
Domeniul psihomotor	***Domeniul cognitiv***	***Domeniul afectiv***

Pentru **domeniul cognitiv** se disting două secțiuni:

- **asimilarea cunoaşterii** (terminologie sau vocabular, date, informații şi concepte specifice, sistematizări etc.)
- **deprinderi** sau **capacități de operare cu cunoaşterea** (înțelegere sau interpretare, aplicare, analiză, sinteză, evaluare).

Pentru fiecare categorie taxonomică sunt indicate tipuri reprezentative de obiective. De exemplu, înțelegerea presupune: reformularea unui enunț de către elev/preşcolar cu propriile cuvinte, interpretarea (rezumarea, comentarea etc.) şi extrapolarea (specifică consecințelor unui enunț dincolo de context sau cadru de prezentare).

Pentru **domeniul afectiv** se au în vedere etapele implicate de interiorizarea unei norme sau valori sociale, estetice, morale etc., trecând din stadiul simplei receptări (recunoaşterea şi însuşirea unei reguli, norme sau atitudini de comportare, de raportare la frumos şi adevăr, etc.) la cel de promovare a unei reacții adecvate (comportarea conformă cu o regulă), a unei aprecieri sau valorizări pozitive (să distingă în mod concret faptele bune de cele rele, frumosul de urât, etc.), a unei prognozări sistemice a diferitelor norme, atitudini şi valori dintr-un sistem mai cuprinzător pentru a ajunge în stadiul de expresie şi caracterizare a propriei persoane în lumina normelor asimilate.

În **domeniul psihomotor** sunt avute în vedere obiective asociate cu etapele formării unei deprinderi (de exemplu ținerea stiloului, poziția de scris, etc în cadrul deprinderii de a scrie), producerea stării de pregătire pentru realizarea actelor, exersarea progresivă a fiecărui act şi a ansamblului, automatizarea actelor şi aplicarea deprinderii în contexte diferite şi cu eficacitate. În fiecare categorie sunt detaliate şi obiectivele subsumate.

Pentru a facilita activitatea profesorului de elaborare a obiectivelor comportamentale, s-a propus asocierea fiecărei categorii din modelul de mai sus cu anumite **formule de acțiune** indicatoare de comportamente observabile şi măsurabile. *Alegerea verbului, spune Gagne, este o problemă de importanță decisivă în definirea unui obiectiv.*

Iată pentru *domeniul cognitiv* câteva formule de acțiune, repartizate categorial:

- **Cunoaştere:** definire, descriere, identificare, enumerare, numire, reproducere, alegere, formulare.
- **Înțelegere**: distingere, estimare, explicare, extindere, generalizare, exemplificare, parafrazare, rescriere, rezumare.
- **Aplicare:** schimbare, demonstrare, descoperire, manipulare, modificare, prezentare, folosire.
- **Analiză:** diferențiere, distingere, ilustrare, alegere, separare, dirijare**.**
- **Sinteză:** abordare pe categorii, combinate, compunere, imagini, explicare, modificare, organizare, planificare, rescriere, rezumare.
- **Evaluare:** apreciere, comparare, contrastare, descriere, justificare, interpretare.

Pentru *domeniul afectiv*, cele mai frecvente verbe active, utilizate în formularea obiectivelor sunt:

- **Receptare:** diferențiere, separare, izolare, asimilare, alegere, combinare, acceptare.
- **Reacție:** conformare, aprobare, discutare, practicare etc.
- **Valorizare:** îmbunătățirea performanței sau competiției, renunțare, specificare, asistare, ajutorare, încurajare, negare, protest, argument etc.
- **Organizare:** discutare, comparare, definire, formulare, armonizare.

- **Caracterizare**: schimbare, revizuire, completare, a fi bine apreciat de colegi, evitare, rezistare etc.

Obiectivele generale şi prezentarea lor taxonomică sunt axate pe activităţile sau procesele psihice implicate în diferite tipuri de învăţare, fiind astfel compatibile cu diferite obiecte de învăţământ şi realizabile în diferite cicluri şcolare. Formularea lor nu este de competenţa cadrului didactic. Cadrul didactic considera taxonomiile obiectivelor drept referinţe sau moduri sistematice de organizare şi prezentare a schimbărilor generale şi posibile, ce sunt realizabile prin predarea şi învăţarea diferitelor discipline. În şcoală/grădiniţă nu există însă predare/învăţare în general. Activităţile principale ale procesului de învăţământ sunt diferenţiate pe obiecte de învăţământ (matematica, limba română, educaţie muzicală, etc.) De aceea, problema următoare constă în specificarea obiectivelor în relaţia cu diferite tipuri de conţinuturi ale obiectelor de învăţământ (Lazăr Vlăsceanu).

În teoria şi practica pedagogică au fost puse în evidenţă unele **aspecte critice** ale sistemelor de clasificare prezentate. Două din cele mai importante critici sunt următoarele:

- Disocierea obiectivelor pe trei domenii (cognitiv, afectiv, psihomotor) intră în conflict cu complexitatea procesului de educaţie şi cu unitatea vieţii psihice. Este evident faptul că orice obiectiv cognitiv are şi o componentă afectivă şi nu numai.
- A doua problemă critică este legată de validitatea modelelor taxonomice, care se referă pe de o parte la întrebarea dacă acestea cuprind toate tipurile de obiective, iar pe de altă parte dacă ierarhia nivelelor este reală, veritabilă (Dan Potolea, op. Citata, pag .149).

Remediile nu au întârziat să apară. Astfel, D. Hameline (1979) spune că cele trei domenii sunt interdependente.

El concepe o spirală a învăţării care este însoţită şi însoţeşte motivaţia elevilor. Studiul legăturilor dintre categoriile taxonomice din domeniul cognitiv şi cel din domeniul afectiv conduce la conceperea unei **pedagogii în spirală**. Spre exemplu, unitatea cunoştinţelor provine din receptare. Plecându-se de la două unităţi de cunoaştere (două enunţuri, două fapte) se poate stabilii un raport de contiguitate, un raport de la cauză la efect, un raport de opoziţie etc. Pe scurt intervine **înţelegerea** (cognitiv) pe care se sprijină **răspunsul**

(afectiv). La sfârşitul spiralei personalitatea copilului a evoluat sub câteva aspecte care concordă (şi se suprapun) cu scopurile educației.

1.2.4.3. Modelul taxonomic al lui Gilbert de Landsheere

În 1982 G. De Landsheere, pornind de la modelul lui Bloom, face următoarea distincție între obiective:

- Obiective de *stăpânire* a cunoştințelor;
- Obiective de *transfer* al cunoştințelor;
- Obiective de *exprimare*.

Această departajare, spune el, urmăreşte ameliorarea **evaluării**.

Obiectivele de stăpânire a cunoştințelor privesc domeniul circumscris, vizând cunoştințele elementare, informații. Învățarea lor constă în difuzarea (reproducerea) şi evaluarea la un interval de scurt timp. Răspunsurile la această evaluare sunt complet previzibile. Dacă ne raportăm al domeniul cognitiv din modelul lui Bloom, este vorba de *Cunoaştere şi înțelegere.*

Obiectivele de transfer privesc aplicarea cunoştințelor, transferul unor tehnici de la un conținut la altul. Evaluările care le corespund sunt aplicații ale principiilor învățate prin care verifică menținerea pe termen mediu. Rezultatele la evaluările de acest tip sunt complet principiale.

Obiectivele de exprimare trimit la formulări care asamblează achizițiile elementare, tehnicile şi personalitatea elevului. Ele nu pot fi *predate* ci numai *lucrate*, *exersate*. Rezultatele acestor evaluări sunt imprevizibile şi unice. Ele pot fi apreciate, evaluate dar în mod subiectiv.

Dacă luăm de exemplu *Limba engleză*, am putea să identificăm în mod obiectiv, cele trei categorii prezentate de Landsheere:

- Obiectiv de stăpânire: învățarea verbelor neregulate. Realizarea acestuia se măsoară exact prin reproducerea verbelor respective;
- Traducerea din limba română în engleză sau invers este un obiectiv de transfer (indiferent de text se aplică aceleaşi reguli la verbele în cauză);
- Obiectiv de exprimare: redactare, exprimarea liberă, aprecierea produsului care are o mare încărcătură subiectivă.

1.2.5. Finalitățile învățământului românesc

Legea învățământului (nr.84/1995) stipulează ca ideal educațional al şcolii româneşti dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualității

umane, formarea personalității autonome şi creative. Acest ideal se întemeiază pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației şi pe aspirațiile societății româneşti, având o contribuție importantă la păstrarea identității naționale (art.1, alin.1 şi2).

Finalitatea educațională a învățământului românesc se realizează, în viziunea Legii Învățământului, prin următoarele mijloace:

- Însuşirea cunoştințelor ştiințifice, a valorilor culturii naționale şi universale;
- Formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective şi a abilităților practice prin asimilarea de cunoştințe umaniste, ştiințifice, tehnice şi estetice;
- Asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală necesare instruirii şi autoinstruirii, pe durata întregii vieți;
- Educarea în spiritul respectării drepturilor şi libertăților fundamentale ale omului, al demnității şi al toleranței, al schimbului liber de opinii;
- Cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului față de natură şi mediul înconjurător;
- Dezvoltarea armonioasă a individului prin educație fizică, educație igienico-sanitară şi practicarea şi practicarea sportului;
- Profesionalizarea tinerei generații pentru desfăşurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale (art.4, alin.1)

1.3. Conținutul/ conținuturile învățământului

1.3.1. Conceptul: definire, accepțiuni

Conceptul de „conținut al învățământului” este destul de larg şi de flexibil la ora actuală. Definițiile date acestei noțiuni o dovedesc cu prisosință. Subliniem faptul că din ce în ce mai mult este scos în evidență faptul că nu trebuie să punem semnul egalității între **conținut** şi **cunoştințe.** Acestea din urmă sunt numai o parte a componenței conținuturilor.

Rossekh şi G. Văideanu merg mai departe cu diferențierile, precizând faptul că este mai potrivit să vorbim de „conținuturi ale educației” decât de „conținut” al educației. Ei spun că „în anumite lucrări, şi, în general, în

documentele oficiale, se utilizează termenul de „conţinut" pentru a indica faptul că este vorba de un ansamblu sau de un sistem articulat de obiective şi de cunoştinţe specifice la un anumit nivel de realizare. "Conţinuturile educative ale învăţământului" subliniază faptul că, pe de parte este vorba despre conţinuturi ale educaţiei formale, non-formale şi informale. Pe de altă parte, folosim forma de plural pentru a elimina ideea conţinutului unic, a unui model care ar putea să se impună progresiv în orice situaţie.

Definiţia pe care o dau autorii mai sus menţionaţi în lucrarea lor este următoarea: „Conţinuturile învăţământului constituie un ansamblu de cunoştinţe, abilităţi, valori şi comportamente, concretizate sub formă de programe de studii şi selectate în funcţie de finalităţile şi obiectivele asumate de instituţia de învăţământ într-o societate. Aceste conţinuturi pe niveluri sau tipuri de instituţii şcolare, pe clase şi pe discipline, sunt rezultatul unei elaborări într-un scop pedagogic şi fac obiectul unui proces specific: învăţarea". (Cf. V. De Landsheere, op cit).

Desprindem concluzia că într-o accepţie foarte largă a termenului conţinuturile învăţământului includ toate informaţiile descrise şi organizate atât sub formă de program oficializat, cât şi sub formă de conţinuturi latente sau implicite. Altfel spus, tot ceea ce se comunică prin şcoală/grădiniţă oficial şi neoficial, inclusiv prin calitatea vieţii şcolare, atitudinile cadrelor didactice, contextul moral relaţional etc.

Dacă ne raportăm la conceptele pedagogice dezvoltate mai sus am putea sintetiza faptul că termenul de *conţinuturi ale învăţământului*, în accepţiunea largă, include atât conţinuturile învăţământului cât şi pe cele ale educaţiei non-formale, informale sau ale aşa-zisei şcoli-paralele.

Prin caracterul său predominant formativ şi educativ, învăţământul trebuie să vizeze, deci, conţinuturile în sensul definit mai sus, „cunoştinţele" fiind doar o parte, un aspect al acestora.

Autorii de programe şi de manuale, dar deopotrivă şi educatoarele, învăţătorii şi profesorii, trebuie să ştie să distingă următoarele **tipuri de cunoştinţe**:

- **cunoştinţele de bază**, indispensabile adaptării copilului, elevului la condiţiile concrete în care trebuie să trăiască;
- **cunoştinţele funcţionale** care ajută la structurarea gândirii copiilor/ elevilor şi care permit ulterior asociaţii, transferuri şi aplicaţii;

- **cunoştinţele cu rol de „pasarelă”** sau „idei ancoră” care sunt utile copilului/ elevului la un moment dat pentru a face posibile achiziţiile ulterioare;
- **cunoştinţele care produc copiilor/ elevilor plăcerea de a cunoaşte** şi care adesea pătrund sub formă de cultură, am putea vorbi de „cunoştinţe gratuite” (nu în sensul peiorativ)
- **cunoştinţe „sterile”**; este vorba de informaţii care nu servesc copilului la nimic, ci încarcă doar memoria.

Prin ceea ce „produce” învăţământul se proiectează în viitor. Această proiecţie se bazează pe valorile, conţinuturile şi structurile pe care le pune la dispoziţie societatea de astăzi. Generaţiile de tineri care intră acum în şcoală/grădiniţă sau se află pe primele trepte ale pregătirii lor sistematice, organizate, vor desfăşura activităţi ce vor fi utile şi valorizate social în prima jumătate a secolului nostru. Aceste consecinţe trebuie raportate în mod inevitabil la conţinuturile transmise prin sistemul de învăţământ (I.Gh.Stanciu, 1995, pag. 342).

În sens mai larg, *conţinutul învăţământului este acel ansamblu coerent organizat şi etapizat pe trepte de şcolarizare care include cunoştinţe, convingeri, modele atitudinale şi comportamentale, concepţii despre om şi menirea sa în societate, abilităţi intelectuale, profesionale şi artistice prin care se vizează formarea unei personalităţi armonioase şi multilaterale, în concordanţă cu cerinţele actuale şi viitoare ale dezvoltării societăţii (N.Oprescu, Curs de pedagogie, 1988*). Această accepţie a conţinuturilor şcolare este concordantă cu ideea potrivit căreia sistemul de învăţământ a fost şi este principalul mijloc de transmitere a cunoaşterii şi culturii sociale elaborate.

După cum se ştie, conţinutul învăţământului are un caracter istoric, dinamica sa fiind influenţată de o varietate de factori. Schimbările în conţinutul învăţământului sunt semne vizibile de adaptare instituţională a acestuia la condiţiile unei societăţi mobile. Încă în deceniul şapte al secolului trecut, Gaston Berger ne avertiza asupra „*accelerării istoriei*” şi a consecinţelor ce decurg pentru omul de azi. Totul în lume – spune el – se mişcă într-un astfel de ritm încât schimbarea a devenit perceptibilă oricărui om. În această împrejurare viitorul nu mai poate fi prevăzut cu siguranţa generaţiilor anterioare, iar o parte

din cunoştinţele **preţuite acum**, într-un timp relativ scurt vor fi depăşite (Gaston Berger, Omul modern şi educaţia sa, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pag. 4). Factorul care exercită cea mai puternică influenţă este revoluţia ştiinţifică şi tehnologică. Datorită acesteia, informaţiile ştiinţifice elaborate au crescut în progresie geometrică, au apărut noi domenii sau discipline ştiinţifice, s-au dezvoltat noi tehnologii bazate mai ales pe microelectronică şi informatică, a crescut gradul de informatizare a întregii societăţi etc.

Impactul revoluţiei ştiinţifice şi tehnologice se manifestă în toate domeniile vieţii economico-sociale. În virtutea acestor schimbări, specialiştii apreciază că învăţământul în general, şi conţinutul său în special, vor suferi schimbări de amploare. Încă din urmă cu câteva decenii Comisia Carnagie aprecia că „*învăţământul se confruntă acum cu prima mare revoluţie tehnologică după cinci secole de la inventarea tiparului datorită informatizării sale*” (Apud L.Vlăsceanu, Învăţământul şi noua revoluţie tehnologică, Bucureşti, 1988). Este vorba, printre altele, de apariţia unor forme superioare şi de mare eficienţă care permit stocarea şi prezentarea informaţiei ştiinţifice (de exemplu noi tipuri de manuale, videobandă, videocasetă etc.) şi care permit integrarea conţinuturilor formale, nonformale şi informale.

În aceste condiţii, organizarea conţinutului învăţământului presupune formularea de răspunsuri adecvate la **întrebări** de genul următor:

- Cum reacţionează învăţământul faţă de „*explozia informaţională*”: prin multiplicare cantitativă sau prin esenţializare şi restructurare calitativă?
- Cum sunt anticipate şcolar schimbările din ştiinţă, tehnică, artă, cultură?
- Care este structura culturii generale într-o epocă de avalanşă informaţională?
- Ce raport optim se poate stabili intre cultura generală şi specializarea profesională?
- Ce pondere ar trebui să aibă conţinuturile care se referă la pregătirea ştiinţifică, profesională şi culturală în ansamblul conţinutului învăţământului?
- Care sunt conţinuturile care asigură pregătirea pentru educaţia permanentă?

Numărul întrebărilor poate fi multiplicat, iar răspunsurile sunt foarte greu de formulat, uneori chiar imposibil (L.Vlăsceanu, op. cit, 1988)

1.3.2. Conținuturile sistemelor educative moderne; caracteristici; dileme şi opțiuni

Este un adevăr unanim recunoscut faptul că schimbările foarte rapide nu permit să se prevadă genul de activitate pe care o vor desfăşura oamenii peste câteva decenii. În aceste condiții „*sistemele educative se află în fața unor dileme şi a unor opțiuni capitale*" în încercările lor de a evita enciclopedismul didactic şi stricta specializare, de a trece educația înaintea instrucției. Opțiunile pe care trebuie să le facă sistemele educative se situează *între tradiționalism şi orientare prospectivă, între creşteri incoerente şi coerențe, între sufocarea programelor şi sinteze, între instabilitate şi continuitate în schimbare.* Alături de celelalte elemente componente ale procesului de învățământ, **conținuturile educației** au un rol hotărâtor în împlinirea dezideratului şcolii de a-şi exercita funcția sa de factor al dezvoltării sociale, al împlinirii idealului educațional. Prin urmare, construirea viitorului, a omului ce va sluji acest viitor depinde într-o foarte mare măsură de modul în care sistemele educative se vor deschide mesajelor lumii contemporane, vor realiza selecții în structurarea conținuturilor în funcție de o serie de criterii şi indicatori de pertinență. De asemenea, pertinența sistemelor educative va fi probată de capacitatea acestora de a pune în funcțiune metodologii care să asigure conținuturilor educației acele caracteristici definite sintetic astfel: echilibru, coerență, suplețe şi caracter deschis (D'Hainaut, Programe de învățământ, p.163).

Conținuturile educației moderne sunt puternic influențate de cel puțin trei categorii de factori şi condiții, ce acționează nu exclusiv, ci corelat:

- multiplicarea surselor şi mesajelor lumii contemporane
- modificările în structura finalităților educației
- necesitatea construirii unității şi integralității personalității elevilor.

1.Multiplicarea surselor şi mesajelor lumii contemporane joacă un rol predominant, accentuând necesitatea realizării unui neoumanism global şi a unor sinteze între ştiință şi cultură, între trecut şi viitor, depăşind astfel modul tradițional de predare a disciplinelor, prin prezentarea lineară a cunoştințelor. Iată o succintă enumerare a acestor surse care ar trebui analizate în scopul

selectării şi organizării conținutului: evoluția științelor social umane, a culturii şi artei, dezvoltarea sportului, creşterea aspirațiilor tineretului, urgența şi gravitatea problematicii lumii contemporane (Idem, p.165-166).

1.3.3. Modificări în structura finalităților educaționale

După cum se ştie, conceptul de obiectiv este esențial pentru conceptul de educație. În documente recente ale UNESCO se precizează că este mai important pentru individ să-şi dezvolte spiritul critic, capacitatea de reflecție şi facultățile creatoare, decât să urmeze un program de studii enciclopedice. „*În față evoluției rapide, a complexității crescânde, în fața accelerării şi parcelării cunoaşterii umane şi aplicațiilor sale, educația trebuie să-şi păstreze dimensiunea umanistă şi să dezvolte valorile de toleranță, solidaritate, respect şi* ***înțelegere*** *a celorlalți; accentul trebuie pus pe contextul intercultural* ” (Troisieme plan a moyen terme, 25 C/4 approuvé, pag. 35-36). Prin urmare, în locul enciclopedismului, educația trebuie să ducă la „*lumina spiritului, înnobilarea sentimentelor, la instaurarea rațiunii ca instanță supremă de călăuzire a vieții"*. În acest fel se pot pune de acord „*finalitățile legate de dezvoltarea persoanei – spirit critic, creativitate, autonomie, morală, sănătate – cu finalitățile legate de calitatea vieții sociale: spirit democratic, patriotism, umanism, respect față de semeni etc."* (D'Hainaut, Programe de învățământ, pag. 178).

1.3.4. Necesitatea construirii unității şi integralității ființei umane

În asemenea condiții, de amplificare a surselor conținutului şi de modificare a finalităților, se pune serios întrebarea în ce manieră va putea şcoala să evite supraîncărcarea şi dezechilibrul, asigurând în acelaşi timp un

conținut multidimensional, integrând toate tipurile de educație şi de mesaje? Răspunsurile şi soluțiile nu lipsesc, oscilând între „*un gen de radicalism pedagogic*" şi „*transformări progresive şi suple*" (Idem, pag. 181).

Literatura pedagogică ne oferă un set de **indicatori de pertinență** a conținutului învățământului (Idem, pag. 189-190):

- deschiderea față de achizițiile şi progresele ştiinței şi ale tehnologiei şi selecționarea elementelor de introdus în cadrul conținuturilor în lumina finalităților educației general – obligatorii;
- acord axiologic al conținuturilor cu valorile şi evoluțiile din domeniul culturii, artei, sportului etc.;
- menținerea unui echilibru între deschiderea conținuturilor față de problematica planetară şi de trebuințele specifice ale comunității locale şi naționale;
- adecvarea continuă a conținuturilor la trebuințele şi posibilitățile spirituale, fiziologice şi fizice ale elevilor;
- asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central şi la nivel instituțional;
- asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic şi sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei şi al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri şcolare;
- conceperea şi dozarea conținuturilor şi modurilor de organizare a învățării astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valorare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța;
- orientarea prospectivă şi democratică, astfel încât şansele se succes ale celor ce învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea şi construirea viitorului să devină cât mai temeinică.

De asemenea, se propune un cadru **metodologic de integrare a conținuturilor** educației de mâine, „*care indică principalele educații sau componente ale învățământului obligatoriu de 10 sau 12 ani care ar trebui să fie reprezentate în orarele şcolare…Sub raportul relevanței față de ansamblul surselor conținutului şi de exigențele viitorului el constituie un minim şi nu un optim*" (G. Văideanu, op. cit., pag. 191). Acest cadru are în vedere legea echilibrului şi a coerenței, încercând să armonizeze educația pentru şi prin ştiințele exacte, educația prin şi pentru ştiințele sociale şi umaniste, educația

morală, civică şi patriotică, educația pentru şi prin arte şi prin modurile frumosului, educația culturală şi spirituală, educația pentru şi prin sport şi loisir, educația economică şi casnică modernă precum şi conținuturile care vizează semicalificarea profesională.

1.3.5. Strategii de integrare a conținuturilor

O analiză a strategiilor de încorporare a noilor cunoştințe din toate domeniile de activitate (ştiință, tehnică, cultură, artă, sport etc.) evidențiază faptul că acestea au fost şi sunt ghidate, de regulă, după principii polare (Lazăr Vlăsceanu, Învățarea şi noua revoluție tehnologică, Editura Politică, Bucureşti, 1988, pag. 111):

- diferențiere sau integrare?
- cultură generală sau specializare?
- prescriptiv sau opțional.?

Se disting, prin urmare, trei axe constitutive ale organizării conținuturilor, pe care le prezentăm, **succint în continuare.**

1.3.5.1. Diferențiere sau integrare a conținuturilor?

Cunoaşterea umană se află astăzi într-un proces continuu de diferențiere, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente. Fiecare disciplină constituită militează pentru propria consacrare nu numai în plan ştiințific, dat şi în planurile de învățământ. Şi pentru că şcoala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoaşterii, adaugă noi discipline în planurile de învățământ. Această adivitate atinge la un moment dat un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire şi a receptivității informaționale a elevilor. Ca atare apar unele consecințe negative: proliferarea activităților şcolare, aglomerarea de cerințe, accentuarea predării în dauna învățării, apariția redundanței informaționale etc.

O caracteristica majora a paradigmei moderne în educație este accentuarea şi valorizarea excesivă a funcției informative în raport cu funcția formativ- educațională. Acest fapt este o consecința firească a primatului obiectului asupra subiectului cunoaşterii, a structurării riguroase a cunoştințelor şi ierarhizarea ştiințelor.

Această situație este caracterizată foarte sugestiv de profesorul Emil Păun prin ceea ce domnia sa numeşte **“ metafora oraşului**”.” Consecința cea mai evidentă a acestei situații în plan curricular o constituie structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, care-şi împart şi-şi delimitează într-o manieră rigidă domeniile de cunoaştere şi învățare şcolara, cvasiabsența relațiilor de tip pluri- şi interdisciplinar.

Putem asemui acest peisaj curricular cu un oraş care este construit cu străzi paralele şi perpendiculare unele pe altele, singurele zone de întâlnire fiind intersecțiile riguros delimitate şi regularizate prin prezența semafoarelor şi semnelor de circulație care nu permit încălcarea regulilor. Străzile pot fi considerate ca fiind disciplinele de studiu care funcționează de sine stătător şi se întâlnesc foarte rar în “ intersecții” predeterminate şi riguros delimitate şi care nu permit cooperări efective întrucât intersecțiile sunt locuri pentru oprire tocmai pentru a evita contactul cu “ vehiculele” sau “ pietonii” care vin din alta direcție. Putem schimba uneori denumirea străzilor (a obiectelor de învățământ), putem realiza anumite modificări arhitecturale pe fiecare strada, putem scurta sau prelungi străzile, putem chiar adăuga străzi noi, dar aceste străzi nu afectează structura de baza a oraşului(deci a Curriculum- ului). Este ceea ce numim “ metafora oraşului”. (Emil Păun, Pedagogie, 2002, pag. 19).

În asemenea condiții, în învățământ, **tendinței de diferențiere încearcă să i se opună tendința de integrare.** „*Explozia informațională*” conduce nu numai la creşterea cantitativă a cunoştințelor, ci şi la esențializare, la integrare. **Esențializarea poate fi exprimată** prin ceea ce Mircea Malița a numit „**legea cunoştințelor utile descrescânde”.** Potrivit acestei legi, în condiții de creştere exponențială a informației, „*volumul cunoştințelor utile descreşte, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie*” (J.W. Botkin, M. Malița, Orizontul fără limite al învățării, Bucureşti, 1981, Editura Politică, pag. 25).

Prin urmare, în locul coincidențelor dintre obiectul de învățământ şi disciplina ştiințifică, se optează pentru „*câmpuri cognitive integrate*” care transced granițele dintre discipline (L. Vlăsceanu, op. citată).

Planul cadru pentru învățământul preuniversitar din țara noastră caută o soluție pentru această problemă. Deşi nu este o rezolvare ideală modul de organizare a disciplinelor de învățământ încearcă să sugereze intenția de a găsi

soluții pentru integrarea cunoştinţelor. Astfel, obiectele de învățământ sunt grupate pe arii curriculare, şapte la număr, şi anume: Limbă şi comunicare, Matematică, Om şi societate, Arte, Educaţie fizică şi sport, Tehnologie, Consiliere şi orientare.

În concepţia autorilor, **aria curriculară** reprezintă un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele şapte serii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcţie de vârsta elevilor şi de specificul vârstelor curriculare (Curriculum Naţional, pag. 5)

O asemenea organizare a conţinuturilor şcolare/preşcolare, prin integrarea conţinuturilor , cu toate avantajele sale, şi-a dovedit propriile dificultăţi şi limite:

- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoaşterii ştiinţifice specializate;
- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea obiecte integrate de învăţământ;
- lipsa de tradiţie pedagogică a integrării;
- opoziţia latentă sau activă a educatorilor faţă de tendinţele integratoare.

1.3.5.2. Cultură generală sau specializare a conţinuturilor?

Această raportare are deja o tradiţie; de aceea, dezbaterea şi analiza pedagogică se menţin încă în actualitate. Această tendinţă preocupă sistemele de învăţământ de pretutindeni.

În organizarea conţinuturilor, s-a pus şi se pune accent fie pe o *informaţie generală***,** cât mai cuprinzătoare, fie din contră, *pe cultivarea de timpuriu a specializării profesionale***.** Sensurile şi domeniile de cuprindere ale culturii generale şi specializării sunt istoric constituite, prin urmare se schimbă odată cu modificările în cunoaştere, cultură, societate şi viaţa productivă. De exemplu, într-o perioadă, cultura generală putea cuprinde cât mai multe informaţii din lumea culturii umaniste, la care s-au adăugat apoi şi cele din unele domenii ale ştiinţei. Astăzi cultura umanistă şi cultura ştiinţifică sunt completate cu elemente ale culturii tehnologice. Este de aşteptat ca în

perspectivă cine nu are abilități şi cunoştințe de operare cu calculatorul, cu greu să poată pretinde că are o cultură generală adecvată acestei etape.

Cultura este, aşadar, *restructurator aditivă şi nu exclusivă***.** Dominanta contemporană a culturii tehnologice nu trebuie să conducă la diminuarea sau chiar la excluderea culturii umaniste din fondul de cultură generală. Situația se pune asemănător şi din perspectiva specializării. În urmă cu o sută de ani, cineva putea pretinde că este specialist în fizică. Specializările în domenii foarte restrânse apar şi dispar cu rapiditate. De aceea, astăzi orice specialist are nevoie de o cultură generală de specialitate. Dincolo de aceste **caracteristici**, cultura generală şi specializarea nu sunt şi nu trebuie să fie considerate ca reciproc exclusive, ci mai degrabă complementare. Modul în care sistemele de învățământ au înțeles şi rezolvat raportul dintre ele a avut şi are repercusiuni dintre cele mai profunde asupra organizării conținuturilor (Theodor Cosma, Modalități de integrare a educației formale, nonformale şi informale, rezumatul tezei de doctorat, Universitatea Al. Ioan Cuza, Iaşi, pag. 18).

În ultimele decenii s-au conturat din această perspectivă cel puțin două direcții de organizarea a conținuturilor:

- planul de învățământ centrat pe o formație generală cât mai cuprinzătoare
- din contră, cultivarea de timpuriu a specializării profesionale. Sistemele care s-au orientat spre prima variantă, promovare unui sistem coerent de valori şi principii, vizau formarea unui public omogen, a unor persoane capabile de performanțe autonome în producție, creative etc.

Orientarea spre specializarea timpurie şi aprofundată a generat pe termen scurt o creştere a eficienței, dar a sporit pe termen lung mobilitatea socială şi profesională, diversificând sistemele valorice şi limitând participarea socială (Jean Thomas, Marile probleme ale educației în lume, EDP, Bucureşti, 1977).

Opțiunea care s-a dovedit cea mai eficientă este aceea în care accentul este pus pe formații de profil larg, pe baza cuceririlor ştiinței şi tehnicii, ale cunoaşterii umane, pentru a realiza condițiile de mobilitate crescută a profesiilor şi specializărilor. Prin urmare, restabilirea unității şi coerenței s-ar

putea obține nu prin ierarhizarea disciplinelor specializate produse de „*explozia informațională*”, ci prin selecția unui corpus unitar de cunoştințe, a unui „*curriculum comun*” obligatoriu pentru toți, care să constituie baza unei specializări ulterioare (N. Oprescu, Curs de pedagogie, TUB, 1988).

1.3.5.3. Disciplinele obligatorii sau opționale?

Din perspectiva acestei axe, practica pedagogică ne oferă exemple de planuri de învățământ în care

- sunt incluse numai disciplinele obligatorii şi comune pentru toți elevii (varianta prescriptivă)
- pe lângă disciplinele obligatorii şi
- comune sunt prevăzute discipline opționale şi facultative (varianta opțională).

Atât una cât şi cealaltă variantă au ca notă specifică măsura în care elevul/preşcolarul are latitudinea să decidă asupra modului de **construcție a formației sale**. În varianta prescriptivă, planul de învățământ este obligatoriu, elaborat de factori de decizie, iar elevul se conformează. În varianta opțională, dintr-o listă a ofertelor, elevul decide ce discipline va parcurge.

În ce priveşte planul-cadru de învățământ din țara noastră se poate spune că începutul a fost făcut în sensul introducerii unor discipline opționale la toate nivelurile de şcolarizare. Din punct de vedere formal, această tendință de modernizare a învățământului este relativ bine reprezentată.

Sunt diferențiate astfel discipline din trunchiul comun, obligatoriu pentru toți copiii şi disciplinele opționale. Şcoala este cea care trebuie să asigure un raport optim între disciplinele obligatorii şi cele opționale.

Trunchiul comun corespunde numărului minim pentru fiecare disciplină obligatorie în parte. La aceste discipline se adaugă disciplinele opționale care se împart în mai multe categorii:

- opționalul derivat dintr-o disciplină studiată, ca adâncire a acesteia, dincolo de extinderi, respectiv dincolo de maximum admis ca număr de ore în cadrul unei arii curriculare;
- opționalul, ca alte discipline decât cele menționate în cadrul ariei curriculare.

* *

*

Axele prezentate mai sus sunt polarizate. Intre extreme pot fi identificate diverse opțiuni. Rareori se întâmplă să se consacre varianta pură a unui pol sau altul. Mai mult, în planificarea conținuturilor se realizează o serie de combinații.

1.3.6. Inovații în structurarea/ organizarea conținuturilor

Între experiențele consacrate de organizare a conținuturilor învățământului pot fi catalogate ca inovații

- abordarea interdisciplinară,
- predarea integrată a cunoştințelor,
- organizarea modulară,
- învățarea asistată de ordinator.

1.3.6.1. Abordarea interdisciplinară

Despre interdisciplinaritate s-a scris şi s-a vorbit cu interes şi, dintre toate experiențele, se pare că a avansat cel mai mult. Inițial, interdisciplinaritatea era considerată ca un panaceu universal de ordin epistemologic şi pedagogic (G. Văideanu, Interdisciplinaritate, Coherence et Equilibre des continuu de l'enseignument general, UNESCO, 1975, pag. 4), menit să realizeze un acord între realizarea conținuturilor şi procesul de învățare, pe de o parte, şi caracterul global al problemelor de rezolvat în activitatea profesională sau socială, pe de altă parte. Ea a apărut ca reacție la dezintegrarea spațiului intelectual modern, fiind „*o măsură de apărare disperată care vizează păstrarea caracterului global al intelectului*" (Mohamed Allal Sinaceur, Interdisciplinaritatea şi ştiințele umane, Editura Politică, Bucureşti, 1986, Colecția idei contemporane, pag. 7).

Într-un document pregătitor al unei reuniuni UNESCO asupra programelor şcolare (UNESCO, Reunion sur la methodologie de la reforme des programes scolaires, Doc. ED. 76/Conf. 640/3, pag. 18) problema interdisciplinarității este pusă în următorii termeni: „*Există numeroşi factori care subliniază că interdisciplinaritatea a devenit o necesitate; marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară; în acelaşi timp interdisciplinaritatea apare ca o consecință logică a integrării*

tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente. Probabil, soluția de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii concepute în maniera tradițională; o combinare între aceste două formule, realizată în funcție atât de exigențele științelor contemporane şi de diferite activități sociale cât şi de exigențele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă şi mai eficace".

Deşi avantajele unei asemenea abordări sunt evidente, totuşi disciplinele de studiu constituie şi astăzi în multe sisteme şcolare axele curriculumului şi rămân în continuare principiile organizatoare cele mai pregnante în învățământ. Dar aşa cum precizează D'Hainaut, astăzi „*disciplinele sunt invadate de un gigantism care le înăbuşă şi le închide în impasul specializării*" (D'Hainaut, Programe de învățământ şi educație permanentă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pag. 209). Această organizare a cunoaşterii şi a procesului de învățământ în general s-a bucurat de succes mai ales în stadiile de început ale cunoaşterii umane, când nu se sesiza prea mult globalitatea. În plus învățarea pe discipline este securizantă: pe măsură ce avansează în materie, elevul îşi dă seama de drumul pe care l-a parcurs pentru a ajunge în punctul culminant.

Trebuie să amintim că de fapt chiar Comenius a denunțat cu tărie încă din 1657 tendința de sfâşiere a științei în discipline fără legătură între ele. Remediul la această dezbinare internă ar fi, spunea el, pedagogia unității (pansophia). Astăzi perpetuarea cunoaşterii a găsit alte suporturi decât memoria oamenilor. „*Perspectiva s-a schimbat: se acorda mai multă atenție omului care urcă decât drumului pe care-l urmează*" (Idem, pag. 209).

Inconvenientele *abordării intradisciplinare* sunt numeroase. Iată câteva dintre acestea (Idem, pag. 2-3):

- învățarea principiilor unei discipline nu oferă garanția transferului acestora în alte discipline, ştiut fiind faptul că transferul orizontal al cunoştințelor se face puțin doar la elevii cei mai dotați;
- perspectiva intradisciplinară a dus la „*paradozl enciclopedismului specializat*". Acesta închide elevul şi profesorul într-o tranşee pe care şi-o sapă ei înşişi şi care îi izolează din ce în ce mai mult pe măsură ce o adâncesc. Sau, folosind o exprimare consacrată, cel ce învață va cunoaşte tot mai mult despre un domeniu tot mai restrâns, înaintând către acea limită unde *va şti totul despre nimic*;

- în devotamentul său pentru disciplina de studiu, profesorul tinde să treacă pe planul al doilea obiectul prioritar la educației: elevul;
- această perspectivă pune în concurență profesorii de diferite discipline, în loc să-i reunească.

Toate acestea nu înseamnă că trebuie să se ignore existența disciplinelor sau să se disprețuiască aportul lor.

1.3.6.2. Predarea integrată a conținuturilor

Această manieră de organizarea a conținuturilor învățământului este oarecum similară cu interdisciplinaritatea, în sensul că obiectul de învățământ are ca referință nu o disciplină științifică, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline.

Deosebirea dintre cele două constă în aceea că interdisciplinaritatea identifică o componentă a mediului pentru organizarea cunoaşterii, în timp ce în al doilea caz se ia ca referință o idee sau un principiu integrator care transcede granițele dintre disciplinele științifice şi grupează cunoaşterea în funcție de noua perspectivă. De exemplu, principiul codificării informației poate grupa cunoştințele de genetică, teoria matematică a informației, chimie, fizică, informatică, microelectronică, lingvistică, sociologie etc pentru a analiza informația, codurile, comunicarea sau prelucrarea informației în domeniile biologice fizice, sociale şi tehnologice.

În ciuda unor experiențe întreprinse şi a numeroaselor reuniuni, colocvii şi conferințe internaționale ce i-au fost consacrate, cele mai multe susținute şi promovate de UNESCO, **predarea integrată a cunoştințelor** nu poate fi definită uşor şi nici suficient de riguros în acelaşi timp. Aceasta datorită faptului că este o noțiune dinamică ce suferă mereu modificări. Chiar şi terminologia este imprecisă: este vorba de predarea integrată a științelor sau de predarea științelor integrate? Termenul utilizat cel mai frecvent este cel de predare integrată a științelor; această denumire vrea să sugereze faptul că este o strategie ce presupune reconsiderări radicale nu numai în planul organizării conținuturilor, ci şi în „*ambianța*” predării şi învățării.

O reuniune UNESCO a propus următoarea definiție: „*Predarea științelor constă în aceea că prezintă conceptele şi principiile astfel încât să evidențieze unitatea funciară a gândirii științifice şi să evite sublinierea prematură şi neadecvată a distincțiilor între diverse discipline științifice”* (UNESCO, Reunion sur la methodologie de la reforme des programes scolaires, Paris, 6-11 decembrie, Doc. Ed. 76/Conf. 640/12).

Predarea integrată a științelor se fundamentează pe două sisteme de referință:

- Unitatea științei;
- Procesul de învățare la copil (Emil Păun, Revista de pedagogie, nr. 4, 1986)

Ideea despre unitatea științei se bazează pe postulatul că universul însuşi prezintă o anumită unitate care impune o abordare globală. În concepția unor specialişti, această viziune unificatoarea asupra științei se va solda cu un cod de legi şi teorii logice legate între ele, ce vor explica ansamblul fenomenelor. În virtutea celuilalt sistem de referință (particularitățile procesului de învățare la copil) se consideră că cel puțin în fazele inițiale, acesta are tendința naturală de a aborda realitatea într-un demers global asemănător (păstrând proporțiile, desigur) celui al omului de știință, fără să separe şi să includă cele constatate în domenii disparate (fizică, chimie, biologie etc.) Din păcate această realizare psihologică nu este satisfăcută nici de organizarea conținuturilor, nici de metodele de predare-învățare decât în mică măsură (Idem, pag. 16).

Constatările şi experimentele în domeniu recomandă integrarea predării științelor ca un fel de principiu natural al învățării. Apare însă, în mod firesc, următoarea întrebare: până la ce nivel el evoluției copilului este posibil şi de dorit să folosim acest demers integrativ în predare şi învățare? Probabil că pe măsură ce elevul evoluează în studierea științelor şi în raport cu intenția să se specializeze, studierea distinctă a anumitor domenii științifice va fi nu numai de dorit dar şi necesară. De aceea ne putem imagina o astfel de structură a demersului de predare şi învățare a științelor care la o extremă (învățământul preşcolar şi primar) să se caracterizeze printr-o integrare completă, iar în cealaltă extremă (învățământul superior) o separare pronunțată. Între extreme s-

ar afla o gamă diversă de **modalităţi de integrare sau separare** a diferitelor discipline ştiinţifice.

În această privinţă există o diversitate de păreri, care, treptat, s-au constituit în anumite puncte de vedere convergente , ca urmare, îndeosebi, a rezultatelor diferitelor proiecte experimentale.

Cu toate progresele înregistrate, rămân încă multe de făcut pentru elaborarea şi sintetizarea criteriilor privind selecţia conţinuturilor programelor integrate de predare a ştiinţelor.

Progrese mai mari s-au realizat însă în privinţa modalităţilor de integrarea a conţinuturilor diferitelor discipline (Emil Păun, op. citată).

Patru modalităţi de integrare sunt mai frecvente:

- Integrarea conţinuturilor ce aparţin diferitelor subdiviziuni ale unei discipline ştiinţifice majore. Spre exemplu, un curs de fizică va trata acest domeniu ca pe o structură conceptuală modificată şi nu ca pe o serie de teme sau discipline distincte: mecanica, lumina, sunetul, electricitatea, magnetismul etc.;
- Integrarea a două sau mai multe domenii în proporţii mai mult sau mai puţin egale *„ştiinţa despre pământ”* ar integra astronomia, meteorologia, oceanografia, geografia, fizica, geologia etc.);
- Integrarea a două sau mai multe discipline cu preponderenţă a uneia dintre ele (spre exemplu, proiecte integrate de fizică ce integrează elemente de chimie şi astronomie). Diferenţa dintre această metodă şi cea precedentă pare a fi mai degrabă cantitativă decât calitativă;
- Una sau alta dintre primele trei modalităţi amintite corelată însă cu integrarea unei discipline neştiinţifice (spre exemplu, fundamentele fiziologice ale ştiinţei etc.).

1.3.6.3 .Organizarea modulară

Principiul fundamental ce stă la baza organizării modulare a conţinuturilor este reprezentat de necesitatea de a arunca „*punţi*” între filierele şcolare, de a „*recicla*” pe adulţi şi uneori de ale da „*o a doua şansă*”. Aceasta presupune o organizare suplă a conţinuturilor, care să asigure continuitatea

educativă, chiar dacă are loc o întrerupere a studiilor, care să rezerve posibilităţi de intrare, de ieşire, de reorientare, de schimbări de pespectivă, de adecvări la diferite medii. Iar aceste posibilităţi încearcă să le ofere organizarea modulară.

Comisia Faure aprecia încă din 1972 că educaţia modulară va duce la înlăturarea diferitelor bariere artificiale dintre cicluri şi niveluri de învăţământ ca şi dintre educaţia formală şi cea informală. Ea va permite fiecăruia să aleagă propria sa cale de instrucţie şi propriul ritm, în funcţie de cerinţe şi de posibilităţi.(Edgar Faure (coord.), A învăţa să fii, Editura didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, pag. 233).

Un modul pedagogic este un mijloc de învăţământ care trebuie să răspundă la patru criterii fundamentale (D'Hainaut (coord.), op. citată, pag. 238):

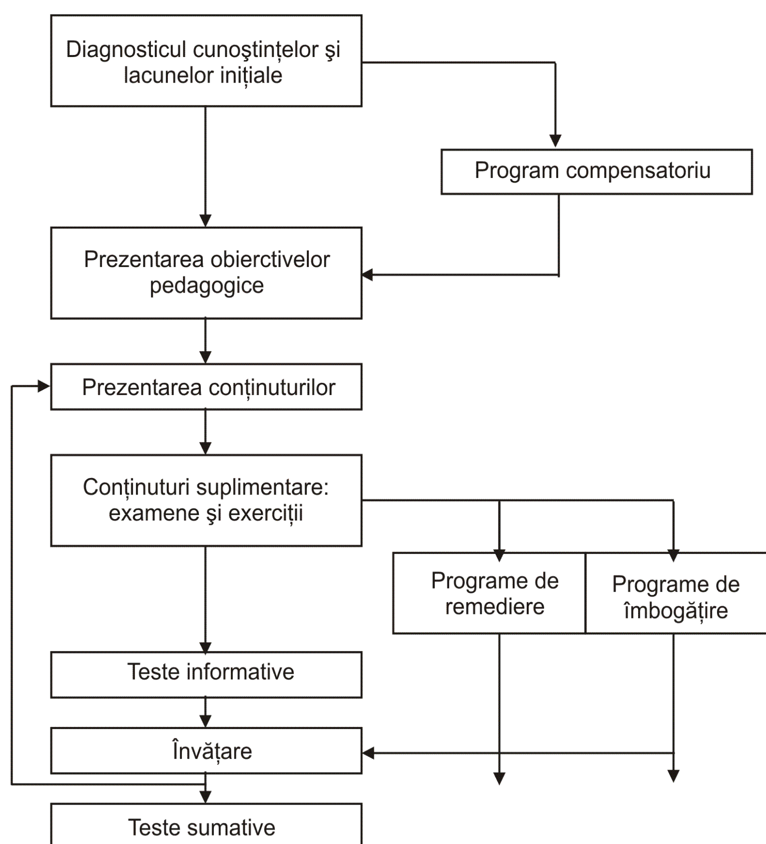
- să definească un ansamblu de situaţii de învăţare;
- să vizeze obiective bine definite;
- să propună probe de verificare a celui ce învaţă pentru a realiza feed-back-ul;
- să poată să se integreze în contexte variate ale învăţării.

Modulul cuprinde trei părţi principale: sistemul de intrare, corpul modulului şi sistemul de ieşire. Cel ce studiază alege modulul care i se pare cel mai potrivit în raport cu interesele sale şi cu nivelul de cunoştinţe şi deprinderi pe care deja le stăpâneşte în domeniul respectiv. După ce a făcut alegerea, cel ce învaţă ia cunoştinţă cu deprinderile ce ar trebui să şi le formeze la sfârşitul modulului. Este supus unui test iniţial, şi, în caz de reuşită totală sau parţială, se va orienta spre un alt modul sau spre unele părţi ale modulului pe care nu le stăpâneşte. Dacă rezultatele prestării nu sunt suficiente, i se propune un alt modul cu nivel de dificultate mai puţin ridicat. Dacă reuşeşte parţial la proba de intrare el primeşte mai întâi o instrucţiune de recuperare privind competenţa neasimilată.

Corpul modulului, al doilea segment al acestuia, conține mai multe submodule ce corespund unor capitole sau unor obiective.

Sistemul de ieşire conține proba terminală, propuneri de eventuală îmbogățire a cunoaşterii, precum şi sugestii pentru alegerea modulului următor.

Iată cum se prezintă schema generală a organizării modulare a învățării (Cezar Birzea, La pedagogie du succes, Puf, Paris, 1982, pag. 35):



Organizarea modulară a educației are o serie de avantaje, dar şi de dificultăți (D'Hainaut, op. citată, pag. 264-265). Iată câteva avantaje: permite individualizarea accentuată a învățării, ținând cont de posibilitățile celui care învață, asigură flexibilitate şi deschidere, acces tuturor la educație şi oricând, dar mai ales reconciliază toate cele trei tipuri de educație: formală, nonformală şi informală.

Între dificultăți amintim: presupune schimbări profunde în toate aspectele acțiunii educative; anumite domenii educative permit mai greu organizarea modulară; sunt mai greu de realizat şi de pus în funcțiune instrumentele, respectiv ghidurile, cursul sau programul pedagogic, testele de evaluare. De aceea, într-o perspectivă mai realistă, se poate pune în funcțiune, în mod progresiv, o structură modulară, combinată cu organizarea tradițională.

1.3.6.4. Învățarea asistată de ordinator/ calculator (IAO sau IAC)

Când se discută astăzi de aplicațiile informaticii în învățământ, sunt invocate, într-o manieră ce-şi propune să sugereze exclusivismul, cuvintele **REVOLUȚIE ŞI CONTINUITATE.**

Sunt multe opinii care susțin că învățământul se confrunta astăzi, datorită informatizării, cu o revoluție ce poate fi comparată numai cu inventarea tiparului. Acestor predilecții extrem de optimiste li se opun considerațiile sceptice şi abordările realiste şi pragmatice. De aceea, în literatura de specialitate care abordează această temă se preferă ca în loc de **REVOLUȚIONARE să** se discute de **ASIMILARE.** Căci problema esențială în prezent nu se referă la căutarea de argumente (pro sau contra) introducerii informaticii în învățământ, căci opțiunea a fost deja făcută.

Problema cea mai importantă şi de mare actualitatea este depistarea şi dezvoltarea acelor aplicații ale informaticii în învățământ, care să-şi probeze superioritatea față de practicile tradiționale. Dificultățile cele mai mari abia acum încep. Dovadă faptul că deşi echipamentul există, aplicațiile în educație sunt încă timide. Promisiunile şi aşteptările sunt, deocamdată, mai mari decât realizările (L. Vlăsceanu, 1988; Blagovest Sendov, Perspectives, nr. 3/1985).

Profesorii se confruntă cu probleme generate şi nu cu soluțiile oferite de aplicațiile ordinatorului în învățământ. Aceasta, în primul rând, pentru că rămân în continuare fără răspunsuri clare şi mai ales temeinic fundamentate întrebări de bază referitoare nu numai la organizarea conținuturilor pentru învățarea asistată de ordinator, dar şi la modul însuşi de organizare şi, respectiv, practicare a învățării.

Principala utilitate a calculatorului în şcoală este de a asista învățarea, adică de a oferi condiții pentru transmiterea şi asimilarea informației, pentru individualizarea învățării şi evaluarea performanțelor. Realizarea acestor funcții presupune, pe de o parte, cunoaşterea facilităților tehnice oferite de

calculator, iar pe alta operarea cu un model al învățării compatibil cu structura şi funcționalitatea calculatorului. Punerea de acord a celor două cerințe este o sarcină dificilă şi depinde de o serie de parametri. Unul dintre aceşti parametri îl reprezintă conținutul predat cu ajutorul calculatorului, selecția acestuia ca şi modul de prezentare.

Din punctul de vedere al folosirii calculatorului în învățământ, o importanță deosebită prezintă sistemele de codificare a informației. Disciplinele aflate în stadiul de utilizare extensivă a codurilor verbale vor întâmpina dificultăți mai mari decât cele în care codurile logice şi matematice au o largă utilitate. Trebuie să avem, de asemenea, în vedere condițiile de eficiență a învățării asistată de ordinator. Ne referim, în primul rând, la cantitatea de informație transmisă în unitatea de timp şi complexitatea acesteia.

Noțiunea centrală cu care se operează este cea de **secvență**. În cadrul logicii ansamblului unei discipline se ajunge la o fragmentare a informației în itemi informaționali, care succed progresiv cu ajutorul calculatorului. Periodic trebuie introduse secvențe a căror menire este să reconstituie logica ansamblului. Deci, informațiile trebuie ordonate pe **secvențe atomiste** (care prezintă itemi informaționali individuali şi logic progresivi) şi pe **secvențe reconstitutive** (a căror menire este de a reconstitui logica de ansamblu a informației dintr-o disciplină) (L. Vlăsceanu, 1988).

Organizarea şi prezentarea conținuturilor în situații de învățare asistată de ordinator trebuie să se facă în funcție de o serie de **prescripții (cerințe) instructive** care facilitează şi optimizează învățarea. Aceste cerințe sunt, de regulă, explicite. În învățământul tradițional, profesorul dispune de posibilități multiple pentru a verifica şi stimula învățarea. Calculatorul nu poate face acest lucru decât în măsura în care a fost programat pentru aceasta. Rostul unui program de instruire este de a formula sarcini, de a oferi scheme de abordare a informației, de a realiza feed-back-ul în învățare, dar şi de a motiva elevul pentru continuarea sistemului de instruire.

Învăţarea asistată de ordinator are, în planul utilizării educaţionale, o serie de consecinţe pozitive, dar şi de limite şi dificultăţi. Deocamdată este o promisiune şi o speranţă, doar pe alocuri o realitate (Constanţa Partenie, V. Croitoru, Implicaţiile complexe ale utilizării tehnicilor computerizate de instruire în procesul de învăţământ, IPB).

1.3.6.5. Integrarea conţinuturilor în învăţământul preuniversitar

Predarea integrată cunoaşte o extensie relativ rapidă, în primul rând datorită faptului că răspunde unor preocupări privind natura ştiinţei. Cei mai serioşi paşi în predarea integrată s-au făcut în învăţământul preşcolar şi primar, dar şi în învăţământul gimnazial şi liceal. Predarea integrată se dovedeşte a fi o soluţie pentru o mai bună corelare a ştiinţei cu societatea, cultura, tehnologia. Cu toate acestea, se întâmpină o serie de dificultăţi, ce ţin în primul rând de schimbarea mentalităţii cadrelor didactice, înlăturarea comodităţii, a inerţiei.

Integrarea rămâne, în continuare, o problemă controversată.

În predarea/învăţarea conţinuturilor învăţământului preuniversitar este din ce în ce mai prezentă tendinţa de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată. În dilema de acum bine cunoscută a predării pe discipline de sine stătătoare sau pe baza integrării conţinuturilor în „câmpuri cognitiv integrate" care transcend graniţele dintre discipline, a învins se pare, cea de-a doua variantă. Sunt câteva argumente care ne îndreptăţesc să facem această afirmaţie:

- Planul cadru este structurat pe cele şapte arii curriculare, care exprimă intenţia evidentă de a găsi soluţii pentru integrarea conţinuturilor. Ariile curriculare, reprezintă, aşa cum se ştie, un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele şapte arii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul dintre ariile curriculare se modifică în funcţie de vârsta celor care învaţă şi de specificul ciclurilor curriculare (Curriculum Naţional, pag. 5).
- La nivelul unor programe pentru învăţământul preuniversitar se operează cu „teme", cu „orientări tematice" de fapt, care semnifică faptul că profesorul are o anumita libertate de a alege sau de a propune conţinuturi. Remarcăm deci flexibilitatea deosebită a acestui demers.

O asemenea organizare a conţinuturilor, cu toate avantajele sale şi-a dovedit propriile dificultăţi şi limite, mai ales atunci când se doreşte

aprofundarea învățării pe teme sau domenii mai specializate (D. Hainaut, op. Cit.)

Iată câteva *dificultăți* şi *limite*:

- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră. Sistemul de formare inițială şi continuă a cadrelor didactice din România este predominant axat pe predarea pe discipline, în funcție de specializarea de pe diploma de absolvire a facultății sau colegiului;
- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoaşterii ştiințifice specializate;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare. (*Programme scollaire. Mode d'emploi, Centre pour la Recheche et L'inovation, L'enseignement,* OCDE, 1998; Lazăr Vlăsceanu, *Învățarea şi nouă revoluție tehnologică,* Bucureşti, Editura Politică, 1988).

1.3.6.6. Niveluri ale integrării conținuturilor

Întrucât în practica educațională românească de după introducerea Curriculum-ului Național se vehiculează frecvent şi, de multe ori confuz, sintagma „integrare a conținuturilor", cu referire la nivelurile diferite al integrării, vom încerca în continuare să facem unele clarificări terminologice.

Integrarea conținuturilor vizează stabilirea de relații strânse, convergente între elemente precum: concepte, abilități, valori aparținând disciplinelor şcolare distincte. (*Gilbert de Landsheere, Dictionnaire de l'evaluation et de recherche en education,* Paris, PUF 1992).

R. Case (1991) examinează opt componente formale ale integrării conținuturilor:

- dimensiunile integrării
- obiectivele urmărite prin integrare
- modurile de integrare
- punctele de unde se iau deciziile de integrare
- coerența relațiilor între elementele integrate
- gradele (nivelurile integrării).

Acelaşi autor reține patru *forme de integrare* a conținuturilor:

1. Integrarea conținuturilor prin stabilirea de legături între elemente ale diferitelor materii sau în interiorul acestora.
2. integrarea abilităților sau a proceselor.
3. integrarea şcolii şi a „sinelui" prin stabilirea de legături între viața şcolii şi lumea exterioară elevului.
4. integrarea globală, asigurând legături strânse între toate experiențele de învățare ale elevului, atât cele planificate (curriculum formal) cât şi cele neplanificate (curriculum ascuns).

În ceea ce priveşte **nivelurile integrării**, literatura de specialitate identifică următoarele posibilități:

- integrare *intradisciplinară*
- integrare *multidisciplinară*
- integrare *pluridisciplinară*
- integrare *interdisciplinară*
- integrare *transdisciplinară.*

În teoria, dar mai ales în practica educațională, se foloseşte termenul generic de „integrare interdisciplinară" a conținuturilor, pentru a acoperi toate perspectivele, cu excepția intradisciplinarității. Specialiştii ne avertizează însă că în aceste situații ar fi preferabil să se vorbească de **perspective nondisciplinare**. (D'Hainaut, *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Bucureşti, EDP).

Vom prezenta în continuare, succint, definiții acceptate şi consacrate ale acestor niveluri de integrare a conținuturilor, precum şi câteva caracteristici ale acestora, cu unele exemplificări pentru învățământul preşcolar şi primar.

a) Organizarea şi predarea intradisciplinară a conținuturilor

Acestea au reprezentat şi reprezintă încă axele curriculum-ului tradițional. Integrarea intradisciplinară *„este operația care constă în a conjuga două sau mai multe conținuturi interdependente aparținând aceluiaşi domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau dezvoltării abilităților. Spre exemplu, integrarea datelor istorice ale câtorva*

țări pentru a înțelege dinamica de ansamblu a unei epoci” (*Dictionnaire actuelle de l’education, Guerin*, 1993)

Justificarea pedagogică a acestui mod de abordare a conținuturilor constă în aceea că ea „oferă în mod direct, atât profesorului cât şi elevului, o structură care respectă ierarhia cunoştințelor anterioare dobândite.” (D’Hainaut, op. Cit.). În plus, *abordarea intradisciplinară* este securizantă: pe măsură ce avansează în materie, elevul îşi dă seama de drumul pe care l-a parcurs.

Dezavantajele cele mai des invocate cu privire la conceperea şi predarea intradisciplinară sunt:

1. transferul orizontal de la o disciplină la alta al celor ce învață se produce puțin şi de regulă la elevii cei mai dotați;
2. perspectiva intradisciplinară a condus la paradoxul „enciclopedist specializat”, care închide elevul şi profesorul într-o tranşee pe care şi-o sapă ei înşuşi, care îi izolează din ce în ce mai mult, pe măsură ce o adâncesc;
3. în devotamentul său pentru disciplină, cadrul didactic tinde să treacă în planul doi obiectul prioritar al educației: elevul.

În condițiile Curriculum-ului Național actual, structura Planului Cadru pentru învățământul preuniversitar românesc pe arii curriculare, sporeşte posibilitățile de predare/ învățare integrată a conținuturilor şi nu numai.

b) Multidisciplinaritatea

Înseamnă „juxtapunerea disciplinelor diverse, uneori fără relații aparente între ele” (OCDE, 1972). Acest mod de abordare a conținuturilor presupune predarea conținuturilor care aparțin unei discipline şcolare prin modalități specifice ale fiecărui domeniu, făcând însă apel la virtuțile argumentative şi persuasive ale altor discipline.

c) Abordarea pluridisciplinară

Este definită ca „juxtapunere a disciplinelor mai mult sau mai puțin înrudite… Fiecare disciplină este studiată în funcție de o sinteză finală de efectuat” (OCDE, 1972).

Perspectiva pluridisciplinară este o *perspectivă tematică*. Este „*pedagogia centrelor de interes*”, lansată de Decroly (D'Hainaut, op.cit.). Predarea în maniera pluridisciplinară porneşte de la o temă, o situaţie sau o problemă care ţine de mai multe discipline în acelaşi timp. După epuizarea temei respective se trece la alta. „Ordinea problemelor abordate este deseori determinată de criterii de convenienţă sau de actualitate.” (D'Hainaut).

Specialişti de prestigiu în domeniul integrării conţinuturilor afirmă că abordarea pluridisciplinară „poate fi comparată cu derularea unei discuţii în care fiecare dintre parteneri îşi exprimă punctul de vedere (de exemplu un diagnostic dat unui caz medical de diferiţi specialişti; sau procedeul emisiunilor televizate la care sunt invitate persoane de diverse specialităţi pentru a dezbate o problemă de actualitate)” (Jean Paul Resweber, *La methode interdisciplinare*, Paris, PUF, 1981). Rezultă că metoda pluridisciplinară face ca diversele discipline să analizeze aceeaşi problematică fără să se ajungă la sinteze comune şi la puncte de vedere comune. Răspunsurile primite pun în evidenţă multiplele faţete ale aceleiaşi teme sau probleme.

O asemenea abordare are **avantaje**, dar şi **dezavantaje**.

Dintre **avantaje** putem enumera:

1. situează un fenomen sau un concept în globalitatea sa, în toate relaţiile sale;
2. din perspectiva educaţiei permanente, predarea pluridisciplinară fundamentează învăţământul pe realitate şi pe problemele ei. Legătura şcolii cu viaţa socială este mai motivantă pentru elev;
3. reduce compartimentarea cunoaşterii şi a conţinuturilor în funcţie de domeniul din care fac parte;
4. asigură un transfer mai bun al cunoştinţelor în situaţii noi.

Sunt însă şi câteva **dezavantaje**:

1. riscul superficialităţii în învăţare este mare; nu se asigură progresia de la cunoscut la necunoscut, ca în cazul studiului disciplinelor în maniera tradiţională;
2. se sacrifică rigoarea şi profunzimea în favoarea unei simplificări excesive.

Remarcăm faptul că tendinţei tradiţionale de diferenţiere a conţinuturilor pe discipline tradiţionale încearcă să i se opună tendinţa de integrare.

d) Interdisciplinaritatea

Este definită astfel: „Interacţiune existentă intre două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele şi orientarea cercetării" (OCDE, 1972).

În esenţă, interdisciplinaritatea este tot o abordare tematică, asemenea pluridisciplinarităţii, cu precizarea că presupune un nivel superior al integrării conţinuturilor. *Ea constă din selectarea din mediul natural şi social a unui domeniu şi gruparea cunoştinţelor derivate din diferite discipline ştiinţifice în funcţie de relevanţa lor pentru cunoaşterea integrală şi acţiunea umană asupra domeniului respectiv*. „Pluridisciplinaritatea şi interdisciplinaritatea se asimilează uneori greşit. Dar ele reprezintă două nivele metodologice care nu sunt reductibile unul la altul" (Jean Paul Resweber, op.cit.).

Dar ce este totuşi interdisciplinaritatea?

„*În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoaşterii şi între diferite abordări, ca şi utilizarea unui limbaj comun, permiţând schimbări de ordin conceptual şi metodologic*" (D'Hainaut, Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, pag. 346). Sau, folosind exprimarea plastică a lui Mohammed Allal Sinaceur, „*Interdisciplinaritatea poate fi caracterizată prin aprecierea lui Platon despre arta politică: arta ţesutului, care nu lasă niciodată să survină divorţul dintre diferitele elemente , urzeşte şi combină mereu informaţiile pentru a face din ele o ţesătură suplă şi foarte strânsă* " (Mohammed Allal Sinaceur, Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane, Editura Politică, Bucureşti, 1986, pag. 48).

În esenţă interdisciplinaritatea constă din selectarea din ansamblul mediului natural şi social a unui domeniu şi gruparea cunoştinţelor derivate din diferite discipline ştiinţifice în funcţie de relevanţa lor pentru cunoaşterea integrală şi acţiunea umană asupra domeniului respectiv. Principala modalitate de introducere a acesteia în învăţământ o reprezintă regândirea conţinuturilor şi elaborarea planurilor, a programelor şi manualelor şcolare în perspectiva conexiunilor posibile şi necesare sub raport epistemologic şi pedagogic. Acţiunea de promovare a interdisciplinarităţii trebuie să se integreze în contextul sistemului educativ dat. De asemenea, pentru a fi eficientă, trebuie să se asocieze cu alte principii sau inovaţii specifice unui învăţământ modern

(G. Văideanu, Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, Bucureşti, 1988, pag. 253-254). Este vorba de regândirea învățării şi evaluării în perspectiva educației permanente, introducerea învățării în clasă, extinderea învățării în grupe mici, introducerea progresivă a învățării asistate de ordinator etc.

Optica interdisciplinară constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea informației şi volumul de învățare, dar tocmai de aceea trebuie să se evite tendința de generalizare abuzivă.

Această metodă preconizează să realizeze conexiuni între discipline. Pune în evidență coeziunea, unitatea, globalitatea temei/problemei de studiat, mergând mai departe decât abordarea pluridisciplinară în analiza şi confruntarea concluziilor. „Ea încearcă să opereze o sinteză a metodelor utilizate, a legilor formulate şi a aplicațiilor propuse… să străpungă barierele de protecție pe care disciplinele le stabiliseră unele împotriva altora" (idem).

Specialiştii avertizează însă că perspectiva interdisciplinară nu ignoră disciplinele: „Interdisciplinaritatea realizată la nivel de grupe de materii conexe sau concepută sub o formă şi mai radicală nu implică abandonarea noțiunii de disciplină. Dimpotrivă, disciplinele, cu metodele şi cu epistemologia lor proprie – datorită însăşi specificității lor – trebuie să fie considerate drept necesare atât pentru o formație intelectuală sistematica, cât şi pentru o buna înțelegere a lumii" (UNESCO, 1975).

De asemenea, perspectiva interdisciplinară, asemenea celorlalte modalități de integrare a conținuturilor, are *avantaje* şi *dezavantaje*. Conceptele şi organizarea conținutului din această perspectivă „favorizează transferul şi, prin urmare, rezolvarea de probleme noi, permit o vedere mai generală şi o decompartimentare a cunoaşterii umane". În acelaşi timp însă, tratarea interdisciplinară trebuie „să evite tendința de generalizare abuzivă şi de însuşire a unor cunoştințe şi deprinderi dezlânate".

e) Transdisciplinaritatea

Este astfel caracterizată: „cercetările transdisciplinare descoperă o manieră originală de a aborda un subiect comun. Cercetătorii, pornind din orizonturi teoretice diferite, pun la punct o metodologie comună. Demersul lor

anunță naşterea unei noi discipline, înglobând şi depăşindu-le pe primele" (Jean Cardinet).

*

*   *

Integrarea conținuturilor şcolare este o necesitate şi un deziderat. Strategiile de predare / învățare integrată, precum şi nivelurile la care aceasta se realizează sunt condiționate de o multitudine de factori, de natură obiectivă dar şi subiectivă. Ele au avantaje, dar şi dezavantaje. În dorința noastră de a fi moderni însă, de a inova practica şcolară, trebuie prudență, întrucât echilibrul între extreme (diferențiere pe discipline sau integrare totală) se pare că este soluția cea mai eficientă. Se impune, însă, ca şi în plan teoretic să stăpânim conceptele, pentru a nu pretinde că predăm interdisciplinar, când de fapt realizam altceva.

1.3.6.7. Conținuturile învățământului preuniversitar

Conținuturile sunt mijloacele prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referință propuse. Unitățile de conținut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diferitelor obiecte de studiu.

După cum este uşor de observat, programele care stau la baza activității din învățământul preuniversitar la ora actuală prezintă *exemple de activități de învățare* şi conținuturi detaliate specifice fiecărei discipline.

Proba de autoevaluare nr. 1

Realizati, din perspectiva abordarii sistemice a procesului de invatamant, tabele de corespondenta a obiectivelor si continuturilor invatarii pentru o unitate de invatare, la o disciplina scolara, la alegere.

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul rezervat!

(Se va lasa o pagina libera/ alba).

1.4 . Timpul de instruire/ timpul şcolar

1.4.1. Timpul de instruire

"Este o resursă şcolară pedagogică de natură materială" care se concretizează în variabile ale sistemului de învăţământ, ce acţionează atât pe verticală cât şi pe orizontală:

- anul şcolar
- săptămâna şcolară
- ziua şcolară (Sorin Cristea, Dicţionar de termeni pedagogici, EDP, Bucureşti, 1988, pag. 448)

Organizarea activităţii instructiv-educative pe ani de studii, semestre, săptămâni, zile de şcoală etc presupune corelarea unor variabile obiective şi subiective. În acest proces un rol important îl au structura vieţii sociale, culturale spirituale, structura anului calendaristic cu anotimpurile sale, cerinţele de natură biopsihopedagogică privind asigurarea randamentului fizic şi intelectual, organizarea timpului de educaţie formală şi informală etc.

Valorificarea timpului pedagogic presupune respectarea unor principii metodologice „aplicabile la nivelul tuturor variabilelor implicate" (idem pag. 449):

- repartizarea duratei rezervată fiecărei discipline de studii în funcţie de obiectivele specifice;
- divizarea materiei în unităţi didactice raportabile la unităţi de timp;
- alternarea activităţilor şcolare care au obiective prioritar intelectuale cu cel care are obiective prioritare morale, tehnologice, estetice, fizice sau profesionale;
- alternarea activităţilor de natură formală cu cele de natură nonformală;
- definitivarea orarului şcolar în funcţie de posibilitatea şi interesele reale ale elevului/preşcolarului;
- valorificarea tuturor posibilităţilor existente la nivelul organizaţiei şcolare sau preşcolare etc (ibidem).

În România anul şcolar în ultimii ani a fost structurat pe două semestre încadrat temporal cu aproximaţie între 15 septembrie şi 15 iunie.

Programul şcolar este organizat pe an şcolar, cu durată determinată, împărțită în semestre, iar ziua şcolară se desfăşoară după un orar.

1.4.2. Orarul şcolar

Este instrumentul de alocare a timpului de instruire. În funcție de acesta spațiul şcolar este pus la dispoziția şcolarilor şi a cadrelor didactice, în vederea organizării lecțiilor. Prin orar se prevede numărul săptămânal de ore pe discipline la fiecare clasă.

Orarul se construieşte în funcție de anumite cerințe şi condiții care acționează sub forma unor permisiuni şi interdicții. Iată câteva dintre acestea:

- cerințele de psihoigienă a muncii intelectuale. Acestea vizează:
  - asigurarea ritmicității în predare/învățare în concordanță cu curba efortului zilnic şi săptămânal. Sfârşitul zilei şi al săptămânii se asociază cu o scădere a capacității de învățare. În consecință, disciplinele şi activitățile care necesită un grad mai mare de efort trebuie poziționate la mijlocul programului zilnic şi săptămânal;
  - disponibilitatea sălilor de clasă, numărul claselor de elevi/profesori, alte condiții materiale.

Indiferent de condițiile în care se lucrează ideea fundamentală care trebuie să călăuzească întocmirea orarului este centrarea pe elev şi nu pe interesele cadrului didactic.

1.5. Strategii de instruire

Strategiile reprezintă, de fapt, aspectul dinamic, activ, prin care cadrul didactic dirijează învățarea.

În lucrarea mai sus menționată (pag 100-101), Romiță Iucu prezintă mai multe clasificări / tipologii ale strategiilor de instruire, care în general, se înscriu în categoriile celor prezentate şi în alte lucrări de specialitate de referința.

1.5.1. Conceptul de strategie didactică

Conceptul de strategie didactică implică ideea proiecției pe un anumit termen. Conceptul de strategie a pătruns în aria învățământului din domeniul militar: " strategia este arta celui care conduce o forța militară către victoria finala" (Napoleon). "Deşi insuficient cristalizata din punct de vedere instrucțional- pedagogic, noțiunea de strategie a fost introdusa din nevoia de a găsi o alternativa practicilor tradiționale utilizate în învățământ: conceperea predării unei discipline, elaborarea conținuturilor, predarea unei simple activități educaționale (lecție, modul, activitate)" (Romiță Iucu, Instruirea şcolara, Editura Polirom, Iaşi, 2000, pag. 96).

Strategia didactică reprezintă organizarea proiectivă a unei înlănțuiri de situații educaționale prin parcurgerea cărora elevul îşi însuşeşte cunoştințele noi, îşi formează priceperi, deprinderi, competențe, sau este evaluat, ajutat să-şi autoevalueze competențele. Opțiunea pentru o anumită strategie înseamnă *alegerea unei căi generale de urmat, prin raportare la obiectivele operaționale vizate, la resursele materiale şi umane concrete şi prin stabilirea metodelor, procedeelor, mijloacelor didactice aferente, considerate că ar determina eficiența lecției*. Aceasta se va concretiza în proiectul de lecție/activitate, în care stilul didactic va avea rolul fundamental. Ioan Cerghit subliniază *trei accepțiuni ale conceptului* de strategie didactică.

- ca adoptare a unui anumit **mod de abordare a învățării** (prin *problematizare euristică, experimental faptică* etc);
- ca opțiune asupra **modului de combinare** a metodelor, mijloacelor şi formelor de organizare a actului didactic;
- ca **mod de programare** (selectare, ordonare, ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor şi etapelor (evenimentelor) proprii procesului desfăşurat în lecție/activitate, cu delimitarea timpului şi

respectarea principiilor şi regulilor didactice. Acest ultim unghi de abordare extinde conceptul de strategie didactică în afara sferei ansamblului metodelor, procedeelor şi mijloacelor didactice (metodologia didactică), trecând-o pe planul mai larg al proiectării de ansamblu, prin programare riguroasă, dar nu rigidă, plan ce implică organic şi ceea ce anterior a fost definit ca metodologie didactică.

Cadrul didactic întreprinde seturi de activităţi şi comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând în final întreprinderea didactică către maximum de rezultate educaționale. Analiza resurselor, condițiilor, a factorilor educaționali care pot maximiza rezultatele instructiv-educative constituie demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice *strategii educaționale.* (R. Iucu, Instruirea şcolară, Editura Polirom, Iaşi 2000 Pag. 97).

Pentru a evita varietatea termenilor utilizaţi în pedagogie, împrumutați şi din alte domenii, cum ar fi cel de *tehnologie didactică,* optăm pentru delimitări conceptuale clare şi pentru o ierarhizare logică a conceptelor. Se încearcă redefinirea conceptului de strategie didactică, atribuindu-i două obiective.

- Integrarea sensurilor existente într-o accepție de ansamblu;
- Crearea posibilității de relaționare între conceptul de strategie didactică, metodologie, metodă, procedeu, mijloc de învățământ etc.

Pornind de la înțelegerea strategiei ca artă de a combina operații în vederea realizării unui obiectiv şi de cele trei unghiuri de vedere în care ea apare, întâlnim şi altă definire a strategiei didactice.

Demersul proiectiv al cadrului didactic care vizează adoptarea unui anumit mod de abordare a învățării, prin combinarea eficientă a unor metode, procedee, mijloace didactice (reunite logic şi funcţional într-o anumită metodologie), în contextul unei anumite forme de organizare a procesului didactic, având ca rezultat un mod de programare într-o succesiune optimă a evenimentelor proprii procesului didactic, pe secvențe de timp estimate anticipat.

În acest fel, întregul demers de elaborare a strategiilor este coroborat cu celelalte etape ale proiectării didactice şi ține cont de obiectivele vizate, de conținutul abordat, de resursele materiale şi umane implicate şi de necesitățile de evaluare a procesului didactic. Într-o asemenea accepție privind conceptul de strategie didactică, metodele, procedeele, mijloacele de învățământ apar ca elemente subsumate ansamblului reprezentat de strategia didactică.

1.5.2. Tipuri de strategii didactice

Strategia didactică este un demers proiectiv ce dă un răspuns complex, corelativ următoarelor întrebări, stabilind calea generală pe care cadrul didactic doreşte să o urmeze în realizarea lecției/activității:

- DE CE? / PENTRU CE? – cu ce obiective se porneşte şi în direcția cărui scop, corelat tipului de lecție ales;
- CE? conținut urmează a fi abordat, cu ce specific;
- CU CINE? particularitățile elevilor cu care se va lucra;
- CÂND? în ce moment al anului / semestrului / săptămânii / zilei?
- ÎN CÂT TIMP? O oră de 45-50 minute, două sau mai multe ore;
- CUM? Cu ce metode şi procedee didactice;
- CU CE? Mijloace didactice îşi propune să lucreze.

Pe baza clasificării existente în literatura de specialitate, există diferite tipuri de strategii didactice:

- destinate preponderent actului de predare – învățare (clasice şi moderne; euristice; de tip algoritmizat; experimental-faptice).
- destinate actului evaluării – integrate lecției, cu funcții pedagogice / sociale.

Tipuri de strategii didactice

Strategii destinate preponderent actului de predare-învățare		
Strategii clasice	*Strategii moderne*	*Strategii euristice*
- programare rigidă - accent pe predare - învățare prin receptare - elevul rămâne obiect al actului educațional - metode expozitive (explicația, povestirea, expunerea); - evaluare de tip sumativ;	- programare flexibilă - cooperare elev-profesor pentru predare-învățare - elevul devine subiect activ al propriei formări - conversația, jocul de rol - conjugarea funcțională a educației cu autoeducația, în perspectiva principiului educației permanente;	- strategii mentale de explorare pentru descoperirea informației - stimulează operațiile gândirii, judecățile şi raționamentele elevilor - învățarea activă, conştientă - imaginarea de soluții, prin proceduri de tip eurietic; - independență, autonomie atitudini pozitive

Pentru elaborarea unei strategii didactice, cadrul didactic trebuie să se raporteze în principal, la metodele şi mijloacele folosite, dar în egala măsura trebuie sa ia în considerare şi formele de organizare a activității didactice.

1.5.3. Criterii de construire a strategiilor didactice

Există o varietate extrem de mare de combinații sau strategii pedagogice aplicabile pentru a dirija învățarea. Aceste combinații nu se realizează întâmplător, ci în funcție de anumite criterii. Profesorul Dan Potolea consideră că în construirea strategiilor pedagogice pot fi luate în seamă şase criterii, fiecare cu câte trei diviziuni. Din combinațiile acestora rezultă „Posibilul acțional pedagogic”.

1. Organizarea elevilor:
    - individual
    - grupal
    - frontal
2. Organizarea conținutului transcris:
    - fragmentat
    - integrat în unități

- global

3. Prezentarea conținuturilor:
   - expozitiv
   - problematizator
   - descoperitor
4. Intervențiile cadrului didactic:
   - permanente
   - episodice
   - alternante
5. Exercițiile aplicative sau de consolidare:
   - imediat
   - seriat
   - amânat
6. Evaluarea:
   - sumativă
   - formativă
   - alternantă

Strategiile rezultă din combinațiile diviziunilor fiecărui criteriu:

C^3_6 = 3x3x3x3x3x3 = 729 strategii posibile

Ele alcătuiesc *POSIBILUL ACȚI ONAL DIDACTIC.*

1.5.4. Strategii didactice pentru învățământul preuniversitar

Teoretizând aceeaşi problematică, profesorul Jean Cerghit prezintă câteva tipuri de *strategii didactice*. Un cadru didactic care se pretinde a fi eficient, nu poate să se bazeze în activitatea lui didactică doar pe câteva strategii. Dimpotrivă, el trebuie să stăpânească moduri variate de abordare a învățării, o gamă largă de strategii generale şi particulare, care vor putea deveni, în cele din urmă, caracteristici ale stilului lui de predare (de activitate didactică).

Ținându-se seama de **particularitățile evolutive ale gândirii elevilor şi profesorilor**, în procesul învățării, distingem:

- *Strategii inductive* – care conduc elevul de la analiza faptelor concrete la elaborarea noțiunilor noi; de la percepția intuitivă la gândirea abstractă; de la cazuri concrete la idee; de la

particular la general; de la cunoaşterea efectelor desluşirea cauzelor etc.;

- *Strategii deductive* ce conduc elevul pe un traseu invers celui inductiv, care pornesc de la definiție la concretizări sau exemplificări, de la noțiune la exemplu concret, de la general la particular etc.;
- *Strategii analogice* – bazate pe modelare;
- *Strategii mixte* etc.

Didactica modernă recunoaşte atât meritele abordării inductive cât şi pe cele ale abordării deductive, ambele necesare inițierii elevilor în metodele cunoaşterii ştiințifice.

În funcție de particularitățile psihice ale vârstei şcolarului, se impun, în mod firesc, strategiile inductive sau deductive.

După **gradul de dirijare/nondirijare a învățării**, strategiile pot fi diferențiate în:

- *strategii algoritmice* – care prescriu, pas cu pas, cu mare rigurozitate acțiunile şi operațiunile predării - învățării, comportamentele cadrului didactic şi ale elevilor; care impun o dirijare foarte strictă a învățării;
- *strategii semi-algoritmice* (de învățare semiindependentă);
- *strategii euristice* – care nu prescriu dinainte desfăşurarea procesului de predare-învățare; dirijarea învățării este redusă la minimum, accentul punându-se pe învățarea independentă (strategii euristice – bazate pe învățarea prin cercetare şi descoperire; strategii bazate pe conversația euristică; strategii bazate pe rezolvarea, în mod independent a problemelor; strategii creative, care lasă deschis spontaneității, originalității etc.).

Propriu-zis, nu există strategii euristice sau pur algoritmice, ci strategii mixte în care elementele de dirijare şi independență se combină. În proporții diferite. (Ioan Cerghit, Curs de pedagogie, TUB, 1988)

Metodele folosite în învățământul preuniversitar sunt alese în directa corespondență cu obiectivele generale şi cu obiectivele particulare ale fiecărei discipline dar şi cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Alegerea metodelor de predare este decizia profesorului şi este corelată cu formele de organizare a colectivului de elevi, precum şi cu mijloacele de învățământ existente la dispoziția cadrului didactic .

Dintre metodele folosite cu preponderență în învățământul preuniversitar pot fi enumerate ca metode de transmitere şi însuşire a conținuturilor prin intermediul comunicării orale: metodele expozitive (povestirea, descrierea) şi metode conversative (conversația, conversația euristică, problematizarea). În rândul metodelor de explorare şi învățare prin descoperire dirijată sau nedirijată de cadrul didactic se înscriu:

- metode de explorare directă a obiectelor şi fenomenelor (observarea sistematică şi independența, efectuarea de mici experiențe)
- metode de explorare indirectă (demonstrația cu ajutorul imaginilor, proiecțiilor etc).

Cunoscând specificul învățării la vârstele mica, mijlocie şi mare, cadrele didactice acordă un loc important metodelor bazate pe acțiunea reală a elevului (exerciții, lucrări practice) sau pe acțiunea simulată (învățarea prin dramatizare, jocul didactic).

Mijloacele de învățământ utilizate în instituțiile preuniversitare care concură la realizarea obiectivelor sunt în principal mijloacele informativ – demonstrative dintre care cele mai folosite sunt materialele intuitive naturale (colecții diverse, insecte, roci, obiecte tehnice de tipul instrumentelor, maşinilor etc.). Acestea sunt însă completate de materiale intuitive elaborate în scopuri didactice: mulaje, machete, alături de materiale figurative (ilustrații, fotografii, atlase, hărți, planşe, albume, imagini audio-vizuale) prezentate prin proiecția de diapozitive, diafilme, filme, emisiunile de televiziune etc.

Mijloacele tehnice audio – vizuale folosite cu precădere în instituțiile preuniversitare sunt: diaproiectorul, retroproiectorul, televizorul, casetofonul, magnetofonul, pick-up-ul.

1.6. Strategii de evaluare

1.6.1. Conceptul de strategie evaluativă

Termenul de „strategie” provine din arta militară, unde avea accepțiunea următoare: „arta de a conduce, de a face să evolueze o armată”. În sens larg, „strategia desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. Vizează stăpânirea acțiunilor, ordonarea lor în vederea producerii

unui rezultat scontat. Strategia este deci ordonarea metodelor" (Charles Hadji, op. Cit., pag. 48).

În evaluarea educațională, semnificația conceptului de strategie s-a conturat greu, „fiind şi astăzi controversată şi divergentă la diverşi autori" (Dorel Ungureanu, Teroarea creionului roşu, Editura Universității de Vest Timişoara, pag. 142).

Semnificația de bază a conceptului de **strategie didactică** este aceea a modului în care se combină metodele între ele, metodele cu mijloacele de învățământ dar şi cu formele de organizare. Strategia desemnează modul optim de îmbinare a metodelor de învățământ, cu mijloacele şi formele de organizare a activității didactice" (Ioan Cerghit, Curs de pedagogie, Tipografia Universității Bucureşti, 1988).

Autori de prestigiu în domeniu, citați de D. Ungureanu „consideră strategia evaluativă ca pe„ un demers prealabil şi orientativ, deosebit de important însă prin el însuşi în emiterea de judecăți de valoare cât mai realiste".

Într-un demers evaluativ, foarte importantă este **perspectiva** din care aceasta este concepută. „Perspectiva" are însă doar rol de orientare prealabilă a demersului, funcție de „demaraj". Această strategie „preparatorie", „de amorsare" trebuie dublată de o „strategie oportună de parcurs", care să fie operațională, corectivă, optimizantă.

Asigurarea reuşitei şcolare presupune transformarea evaluării într-un proces continuu, integrat organic în structura proceselor de instruire. Această caracteristică presupune intervenția ei activă pe tot parcursul desfăşurării predării şi învățării. „Continuitatea este asigurată prin admiterea evaluării în forme, moduri şi în diverse momente bine articulate. Pentru realizarea acestor deziderate se pun în aplicare diverse strategii." (I. Cerghit, op. Cit.).

În lucrările de specialitate din pedagogia românească conceptul de „strategie de evaluare" a fost abordat oarecum simplist, într-o manieră clasică, aceasta fiind înțeleasă ca o combinare inspirată şi oportună de metode şi mijloace evaluative.

Însă în condițiile învățământului modern, concepția privind strategiile de evaluare trebuie dezvoltată, îmbogățită, întrucât se prezintă în numeroase ipostaze şi implică diverşi alți factori şi parametri. „Sensul modern al strategiei

evaluative presupune o percepție cât mai adecvată şi flexibilă, în condițiile unei evaluări educaționale mult mai ample, mai profunde, mai complexe şi mai ales dinamice şi autogenerative. „Trebuie luate în considerare multe alte elemente, aspecte, parametri, care ilustrează mai relevant complexitatea sporită a evaluării educaționale contemporane, necesitatea de a-i oferi evaluatorului mai multă libertate de mişcare, inițiativă, originalitate şi creativitate, pe fondul unei responsabilități în consecință”. (D. Ungureanu, op. Cit., pag. 148).

Având în vedere faptul că accepțiunea noțiunii de „strategie evaluativă” este încă insuficient abordată şi conturată, uneori chiar confuză şi derutantă pentru cadrul didactic – evaluator, suntem înclinați să optăm şi noi, asemenea lui D. Ungureanu, pentru următoarea accepție ce trebuie actualmente asumată când ne referim la acest concept: „Strategia în evaluarea educațională reprezintă **conduita deliberativă responsabilă** a evaluatorului în toate aspectele şi pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca şi opțiunea pentru cel mai oportun şi mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogic, în situația instructiv-educativă dată” (idem, pag. 148).

1.6.2. Strategii normative/ comparative şi strategii criteriale/ prin obiective

Criteriile folosite de diverşi autori pentru clasificarea strategiilor sunt destul de diverse. Prezentăm în continuare câteva puncte de vedere privitoare la acest aspect.

În prezent sunt nenumărate voci în teoria şi practica educațională care susțin că „totul se poate reduce la numai două strategii evaluative cardinale şi anume:

- strategia evaluativă *criterială* (bazată pe obiective)
- strategia evaluativă *normativă* sau comparativă.

1.6.2.1. Strategii evaluative normative / comparative

Sunt strategii tradiționale, care datează de secole. Teoria care stă la baza acestor strategii porneşte de la adevărul că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată şi selectivă. În consecință, trebuie să oferim elevilor un evantai cuprinzător al standardelor, de la

nivelul celor inferioare şi accesibile tuturor până la nivelul celor superioare şi accesibile unei minorități. Date fiind distribuția inegală a aptitudinilor intelectuale ale elevilor şi caracterul ierarhic clasificator al învățământului, este nevoie să se realizeze o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut. (L. Vlăsceanu, 1988).

Strategiile instructiv-educative care au la bază această concepție sunt **strategii normative, comparative.** Elevii sunt comparați, clasați, ierarhizați în clasă. Fiecare dintre aceştia face parte (chiar conştientizează apartenența sa) din categoria elevilor buni, sau mediocri, sau medii etc. La această „etichetare" (elev bun, sau slab sau mediu etc.) contribuie, pe lângă profesori, părinții elevilor, colegii etc. în aşa fel încât şcolarii se identifică cu una sau alta din categoriile rezultate din utilizarea Curbei lui Gauss.

Strategia normativă (comparativă) în evaluarea educațională este tot mai des criticată şi tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective. În învățământul românesc sunt elemente concrete care atestă tendința de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Cel puțin două argumente susțin afirmația noastră:

1. În învățământul primar elevii nu mai sunt premiați, clasați la finalul anului şcolar, ci fiecare dintre aceştia primeşte diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obținut calificativul „Foarte bine". Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obținut performanțe deosebite NU în raport cu ceilalți colegi ci în raport cu obiectivele cadru şi obiectivele de referință ale disciplinei de studiu.
2. Toate programele disciplinelor din Curriculum-ul Național conțin **obiective cadru şi obiective de referință** definite în termeni de competențe, care exprimă în ultimă instanță standarde unitare şi obligatorii pentru toți elevii din România.

În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcție de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.

Deci tendința este evidentă: de deplasare de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele educaționale (evaluare criterială).

1.6.2.2. Strategii evaluative criteriale/ prin obiective

Acest tip de strategie are la bază evaluarea prin obiective educaționale şi capătă din ce în ce mai mult teren. Elementul prioritar al acestui tip de strategii evaluative este „nu atât stabilirea obiectivelor educaționale minuțioase, nici nuanțarea performanței (gradul de realizare) cât mai ales stabilirea unui criteriu în baza căruia, într-o anumită direcție (zonă performanțială) să se poată

distinge, grosier dar semnificativ, între suficienta şi insuficienta performanță şcolară" (Satterly, D., 1986, citat de D. Ungureanu, op. Cit., pag. 148).

Altfel spus, esența acestei strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare şi finețe a ceea ce se numeşte în literatura de specialitate „standardul minim acceptat" sau „performanța minimă acceptată", care exprimă pragul de reuşită a unui elev într-o anumită situație educațională anume.

Unii autori (Rodriguez – Dieguez, J.L., 1992) disting în cadrul strategiilor evaluative centrate pe obiective **variante** ale acestora, după modul diferit în care obiectivele se pot deriva, ierarhiza, defini, formula, operaționaliza.

Distingem astfel:

- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective prestabilite,** obținute prin selecția, prelucrarea, reierarhizarea obiectivelor existente în taxonomii complete, ierarhizate nivelar, structurate categorial. Este vorba de obiectivele **date** prin documentele oficiale, repartizate/distribuite pe ciclu şcolar, ani de învățământ, discipline de studiu etc.
- **strategii de evaluare criteriale** derulate în raport cu **obiective** de asemenea **prestabilite,** dar **numai contextual, conjunctural,** pornindu-se exclusiv de la nevoile celui ce va fi ulterior evaluat. În această categorie pot fi integrate obiectivele formulate de cadrul didactic pentru un capitol, un sistem de lecții, pentru teză etc.
- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective nestabilite** în prealabil, configurație ad-hoc, din mers, în chiar timpul predării-învățării şi al evaluării actuale. Multe din aceste obiective apar ca atare, fără să fi fost scontate, doar în virtutea faptului că există premise şi oportunități reale pentru realizarea lor, sub formă de rezultate spontane dar benefice.
- **Strategii de evaluare criteriale** bazate pe obiective operaționalizate riguros, minuțios, cu acuratețe, printr-un apel „analitic" şi scrupulos, cu mania detaliului, la acele taxonomii ale obiectivelor maximal „exploatate";
- **Strategii de evaluare criterială** bazate pe obiective slab structurate, doar orientative, oferind doar o axă direcțională şi sensul de parcurgere a ei, fără a se preciza dinainte nici în ce ritm, nici până unde exact, în ce secvențializare şi succesiune etc. (D. Ungureanu, pag. 147)

Este cazul următoarelor categorii de obiective cu care se operează şi în învățământul românesc şi prevăzute prin Curriculum Național:

- obiective de ciclu (curriculare)
- obiective cadru;

- obiective de referință;
- obiective de evaluare propriu-zisă, îndeosebi cele socio-afective.

Deşi evaluarea comparativă este frecvent criticată, ea nu trebuie complet eliminată, ci limitată la strictul necesar. Fiind dinamice şi flexibile, cele două tipuri de strategii nu trebuie să fie exclusive, ci complementare.

După prezentarea câtorva criterii şi tipuri de strategii, care exprimă puncte de vedere ale diverşilor specialişti în domeniu, considerăm necesar să prezentăm **opțiunea personală** vizavi de acestea.

În ce ne priveşte, optăm pentru o clasificare a strategiilor care are la bază **trei criterii de compoziție**, din combinarea cărora rezultă o viziune mai pragmatică asupra demersului evaluativ. Aceste trei criterii sunt:

1. Cantitatea de informații sau experiență pe care trebuie s-o acumuleze elevul şi care trebuie evaluată. După acest criteriu distingem **evaluare parțială** sau **evaluare globală**;
2. Axa temporală la care se raportează evaluarea: la începutul, pe parcursul şi la finalul instruirii;
3. Sistemul de referință pentru emiterea judecăților de valoare asupra rezultatelor evaluate: evaluare criterială (bazată pe obiective) sau evaluare comparativă, normativă, clasificatorie.

Din combinarea acestor trei criterii rezultă, aşa cum spune Ion T. Radu, trei tipuri de strategii care sunt prezente în activitatea oricărui cadru didactic – evaluator:

a) Evaluarea inițială
b) Evaluarea formativă
c) Evaluarea sumativă.

Din nefericire, evaluarea inițială este mai puțin aplicată. Evaluarea sumativă este, de regulă, tot din nefericire, o „sancțiune” care încheie o perioadă de învățare şi se concretizează printr-o notă sau un calificativ, chiar printr-o clasificare sau ierarhizare a elevilor, intrând astfel în zona evaluării normative/comparative. Se mai numeşte şi „certificativă” întrucât vizează ce şi cât au învățat elevii (Cardinet, op. cit., pag. 72). Cea de-a treia, evaluarea formativă, este în creştere”, făcând parte integrantă din procesul de învățare.

În prezent se discută şi chiar se încearcă inovarea cea mai radicală şi anume suprimarea tuturor formelor de evaluare. În ceea ce ne priveşte nu aderăm la acest punct de vedere pentru că, deşi are uneori un rol ingrat, şcoala trebuie să-şi asume responsabilitatea emiterii unor judecăți de valoare, al acordării de diplome.

1.6.3. Strategiile evaluative inițială- formativă- sumativă

1.6.3.1. Evaluarea inițială sau "răul necesar"

Yvan Abernot a caracterizat succint dar semnificativ acest tip de evaluare: „Evaluarea inițială nu are rol de control, este diagnostică, stimulantă şi indică planul de urmat în procesul de învățare" (op. cit.). Se mai numeşte şi „răul necesar" din perspectiva acelor teoreticieni care consideră că orice evaluare este stresantă şi ca atare aceasta trebuie pe cât posibil diminuată, dacă nu chiar eliminată. Aceeaşi teoreticieni acceptă însă că evaluarea de început este, totuşi, necesară, pentru o pregătire optimă a noului program de instruire.

Este necesară pentru:

- cunoaşterea nivelului de realizare a învățării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv inițial. Este foarte utilă la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoaşterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial, la începutul studiului unei discipline etc.
- pentru determinarea liniei de pornire la începutul unui program de instruire (an şcolar, intrare clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);
- este indispensabilă pentru a stabili dacă elevii în cauză dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învățări (cunoştințe, abilități, capacități);
- această formă de evaluare are semnificația unei punți de legătură între o stare precedentă şi una viitoare;
- eventual este utilă pentru refacerea sau remedierea unei stări de fapt, pentru aplicarea unui scurt program de recuperare sau de refacere a noțiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susținerea învățării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoştințe şi abilități indispensabile unui nou parcurs. (Ioan Cerghit, op. cit., pag. ….)

Subliniind rolul şi însemnătatea acestui tip de evaluare pentru integrarea elevilor în activitatea care începe, R. Ausubel conchide: „Dacă aş vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun: ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoştințele pe care elevul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce ştie el şi instruiți-l în consecință. (R. Ausubel, Învățarea în şcoală, EDP, Buc., 1981).

Evaluarea inițială realizată la începutul unui program de instruire este menită, pentru altele, să „arate" condițiile în care elevii în cauză se integrează în activitatea de învățare care urmează, fiind una din premisele conceperii programului. Se realizează prin examinări orale, dar mai ales prin probe scrise. Aceste probe realizează un **diagnostic** al pregătirii elevilor şi totodată îndeplinesc o

funcție **predictivă,** indicând condițiile în care elevii vor putea asimila conținuturile noului program de instruire.

Valoarea diagnosticată a acestei evaluări inițiale se manifestă atât din perspectiva elevilor cât şi a cadrului didactic care va lucra cu aceştia.

În ceea ce îi priveşte pe **elevi:**

- Inventariază achizițiile existente la momentul T 0 (zero);
- Depistează eventuale decalaje între aceştia
- Constată, la momentul respectiv, capacitățile / posibilitățile de învățare ale elevilor etc.

În ceea ce îi priveşte pe **profesori:**

- Descoperă factorii (cauzele) care explică situația respectivă.
- Arată şi explică nevoile de dezvoltare ale elevilor
- Îi ajută să-şi multiplice căile de stimulare a dezvoltării optimale a acestora;
- Pun în evidență caracteristicile diferențiale ale elevilor şi posibilitățile de a acționa în direcția atingerii obiectivelor etc. (Ioan Cerghit, op. cit..)

Funcția predictivă (prognostică) a acestei evaluări constă în aceea că datele obținute prin evaluarea inițială ajută la conturarea activității următoare în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învățare a noului conținut;
- aprecierea oportunității organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;
- adoptarea unor măsuri de sprijinire şi recuperare **doar** a unor elevi.

1.6.3.2. Evaluarea formativă

Această denumire dată de Scriven în 1967 semnifică faptul că evaluarea trebuie să fie integrată în mod constant şi operativ pe tot parcursul procesului instructiv.

În concepția lui Bloom, evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecvența sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi. Iar G. Meyer (op. cit., pag. 25) afirmă că „evaluarea formativă nu-l judecă şi nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reuşită stabilit dinainte”.

Ioan Cerghit concluzionează cu o mare putere de sinteză: „Prin specificul ei evaluarea formativă este o evaluare centrată pe procese, destinată rectificării, reajustării, adaptării acestora; ameliorării şi optimizării, reglării şi autoreglării predării şi învăţării. În felul acesta îndeplineşte o funcţie formativă".

„Aplicarea acestei strategii este însă foarte pretenţioasă şi necesită organizarea riguroasă a predării, competenţa în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegerea tehnicilor de evaluare". (Idem).

Analiza definiţiilor şi caracterizărilor pe care le oferă pedagogii de prestigiu din domeniu (Ioan Cerghit, Ion T. Radu, G. De Landsheere, L. Allal, J. Cardinet, G. Scallon, R. Amigues, Petit Jean, Perrenoud, Yvan Abernot, Roland Abrecht etc.) ne conduce la surprinderea câtorva **caracteristici esenţiale** ale conceptului de **evaluare formativă:**

- este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învăţării;
- semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;
- „nereuşitele" elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme şi nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învăţare;
- informează elevul şi profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor
- permite profesorului şi elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achiziţiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvenţial;
- asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităţilor de învăţare;
- are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultăţile de învăţare;
- este internă procesului de învăţare, este continuă, mai curând analitică şi centrată mai mult pe cel ce învaţă decât pe produsul finit;

Acest tip de evaluare devine util atât pentru elev cât şi pentru profesor (I. Cerghit, op. Cit.,).

Pentru elev:

- îi oferă o confirmare (feed-back) a învăţării operativ şi frecvent;
- îl ajută să depisteze dificultăţile şi să le depăşească;
- îi sugerează proceduri de corecţie sau de remediere imediată;
- îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- elevul nu este judecat, nu primeşte note sau calificative, nu este supus clasificării;
- încurajează punerea de întrebări şi reflecţii sau motivează şi stimulează eforturile de învăţare;

- sprijină efortul de autoevaluare etc.

Pentru profesor:

- acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre pertinența şi performanțele demersului său didactic.
- Poate detecta dificultăți, confuzii, greşeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situației.
- Oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor etc.

Datorită virtuților sale predominant formative, această strategie evaluativă este intens teoretizată. S-a scris mult şi chiar în plan practic aplicativ s-au făcut paşi semnificativi. Abordările teoretice actuale se concentrează pe:

- evidențierea „punctelor tari" ale evaluării formative;
- analiza comparativă şi relațiile cu evaluarea inițială şi cu evaluarea de tip sumativ (complementaritatea acestora);
- necesitatea articulării evaluării formative, învățării depline şi pedagogiei diferențiate
- moduri de intervenție a evaluării formative: reglare retroactivă, proactivă şi interactivă etc (M. Manolescu, Evaluarea şcolară – un contract pedagogic, Buc, 2002, pag. 151-157).

1.6.3.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă"

Evaluarea sumativă (cumulativă) este repusă în discuție de către Scriven (1967) odată cu lansarea teoriei evaluării formative, deci în corelație cu aceasta din urmă, care este concepută ca parte integrantă a procesului de învățare şi jalon al acestuia, ca mijloc de informație cu destinații multiple (Yvan Abernot, op. Cit., pa. 22). Reuşita unui program de instruire depinde între altele, de modul în care se proiectează şi se realizează acțiunile evaluative, fie ele formative sau sumative.

Din perspectiva problematicii acestei lucrări ne interesează modul în care, într-un context pedagogic cotidian, normal, se susțin şi se articulează evaluarea formativă şi evaluarea sumativă. În practica demersului pedagogic zilnic trebuie să fim de acord că evaluarea formativă capătă o pondere mai mare, în condițiile unui învățământ cu anumite pretenții de modernitate. În viața şcolară cotidiană evaluarea formativă şi evaluarea sumativă nu sunt uşor de delimitat. Din această perspectivă, acțiunile evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptățesc pe acesta să acorde note sau calificative. Ori, într-un asemenea context, aşa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult nici mai puțin, decât o evaluare sumativă deghizată.

Mergând pe aceeaşi idee, o mare parte a acțiunilor implicate în evaluarea sumativă sunt nespecifice contextului educațional obişnuit. Chiar în cazul în care cadrele didactice promovează

demersuri pedagogice centrate pe elev şi pe procesele de învățare, se repliază către un demers tradițional când vine timpul evaluărilor. Această situație creează o stare artificială a relației educaționale şi o tensionează, apărând astfel o ruptură între activitățile de învățare şi cele de evaluare.

În perioada evaluărilor profesorul se transformă din prieten, confident şi mentor (situație normală) în controlor, verificator şi factor de decizie (De Ketele, 1982).

Literatura pedagogică dar şi practica în domeniu pun din ce în ce mai mult în discuție necesitatea şi posibilitatea unei evaluări sumative mai juste şi mai echitabile, pe parcursul unei perioade de instruire. Pe de altă parte trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcțiilor şi responsabilităților sale, trebuie să evalueze („să asculte") şi să pună note sau calificative în catalog.

Specialiştii apreciază că **transparența** este elementul esențial în ameliorarea consecințelor evaluării sumative. În această tentativă, stabilirea criteriilor este esențială (Louise M. Belaire, op. citată, pag. 51). Prin urmare, este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat şi mai ales înțeles. Trebuie stabilită o legătură care să permită **negocierea unui *"contract pedagogic"***. Altfel spus, evaluarea priveşte toți actorii, este dirijată de către profesor, dar este negociată cu elevii şi mai ales renegociată în cursul învățării, înainte de a ajusta criteriile în funcție de noi parametri.

Concepută într-o astfel de optică, evaluarea sumativă nu mai poate fi privită ca un moment punctual, determinat în timp şi spațiu. Această acțiune devine un proces care se construieşte pe firul evenimentelor şi interacțiunilor din clasă. Cu riscul de a merge împotriva tradiției acest proces trebuie să devină o progresie lentă discutată cu elevii, care nu mai are caracterul unei situații în care evaluarea este în serviciul unui control.

Această optică pune sub semnul întrebării justețea faptului că în multe situații cadrul didactic este singurul decident într-un context de evaluare sumativă. Profesorul nu poate să se dispenseze de o operație majoră: aceea de a nota elevii, de a-i clasa în funcție de rezultate. Ierarhizarea elevilor nu este o operație simplă. Ea angajează viitorul lor, imaginea lor şi imaginea de sine, priveşte, în ultimă instanță locul lor în ierarhia socială, onoarea, prestigiul (Jean Marie Barbier, **"L'evaluation en formation"**, PUF, 1985, pag. 77).

Un concept cu semnificații multiple este **"judecata profesorală"** care ne sugerează faptul că activității cadrului didactic de a clasa elevii trebuie să i se acorde semnificații forte. Un curent de opinie modern, desprins din literatura de specialitate tinde să asocieze **"judecata profesorală"** cu **"aranjamentul evaluativ". "Aranjamentul"** se realizează în principal plecând de la o negociere între două sau mai multe persoane care operează o tranzacție. Noțiunea de **"aranjament evaluativ"**

relevă o strategie, o negociere. P. Perrenoud foloseşte termenii de **“manipulare”, “secret de fabricaţie a notei”** (P. Perrenoud, La fabrication de l’excelence scolaire, Geneve-Paris, Droz, 1984).

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toţi actorii - deci elevii ştiu la ce se aşteaptă - şi definită în funcţie de criteriile de corectare stabilite împreună. Astfel această construcţie comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc real în procesul educativ. Deci cerinţa esenţială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă şi mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii. Pentru aceasta însă este necesar ca profesorii să îndrăznească să-şi asume riscuri, **să accepte negocierea,** confruntarea, dar mai ales să fie convinşi că evaluarea trebui să fie în slujba învăţării realizată de elev (Louise M. Belair, op. Cit., pag 62).

Iată câteva **caracteristici** esenţiale ale evaluărilor de tip **sumativ**:

- este o evaluare de bilanţ care intervine la sfârşitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învăţare ce constituie un tot unitar
- evidenţiază efectul terminal rezultat de pe urma învăţării, nu cum s-a ajuns la acest produs; (este centrată pe rezultatele globale, de bilanţ al învăţării)
- uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);
- se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplomă;
- intervine prea târziu ca să mai poată influenţa cu ceva ameliorarea rezultatelor şi refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învăţăminte pentru desfăşurarea unei viitoare activităţi didactice.
- Furnizează informaţii de bilanţ în vederea:

  a) diagnosticării într-o formă globală, a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părţi a programei; a rezultatelor înregistrate de elev la sfârşitul unei perioade de învăţare în raport cu aşteptările sau obiectivele stabilite iniţial;

  b) certificării sau recunoaşterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competenţe.

  c) Adaptării unor decizii legate de promovarea (nepromovarea, acceptarea /respingerea, acordarea/neacordarea unei diplome etc;

  d) Clasificării / ierarhizării sau diferenţierii elevilor

  e) Confirmării sau infirmării eficienţei prestaţiei cadrelor didactice etc. (Ioan Cerghit, op. Cit.)

1.6.3.4. Evaluarea inițială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă: strategii complementare

În practica şcolară deosebirea dintre acestea nu este uşor de realizat. Unitatea evaluare inițială - evaluare sumativă - evaluare continuă marchează tranziția de la un model tradițional către unul mai eficient, în perspectiva funcțiilor pe care le îndeplineşte actul evaluării în activitatea didactică. Ele se disting nu atât prin natura tehnicilor de măsurare folosite sau a criteriilor de apreciere a rezultatelor constatate, cât, mai ales, prin modul în care sunt realizate acțiunile de evaluare în raport cu desfăşurarea procesului şi prin funcțiile pe care le îndeplinesc.

Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât şi a celor operate pe parcursul şi la sfârşitul procesului didactic, oferind date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestuia. Cele trei strategii nu sunt distincte, opuse, ci, mai degrabă **complementare.** De aceea, o acțiune de evaluare eficace trebuie să fie, în mod necesar, **continuă şi completă,** iar singura atitudine justificată şi eficientă față de folosirea lor se exprimă nu în opțiunea pentru una din aceste forme, ci în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme şi cu funcții multiple, perfect integrat activității didactice (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988).

O formă mai complexă şi mai suplă de integrare a evaluării inițiale, formative şi sumative în procesul didactic este concepută de Yvan Abernot şi prezentată în forma unui model în cinci etape sau trepte (1996). Dup cum apreciază autorul, aportul lui *"a şti"* şi *"a şti să faci"* este investigat prin **trei evaluări diferențiate dar complementare**.

Modelul propus de Abernot este aplicat asupra unui program de instruire bine determinat din punct de vedere al conținuturilor şi al obiectivelor de realizat. Obiectivele trebuie să servească finalităților asupra cărora se va insista pe durata întregului an, să nu fie numeroase, să fie ierarhizate din punct de vedere al valorii euristice şi să aibă un grad mare de importanță. Va fi considerat ca fundamental un obiectiv (noțiune sau acțiune, deprindere) absolut necesar pentru intrarea elevului în secvența următoare. Odată determinate aceste scopuri fundamentale ale programului, ele trebuie traduse în obiective operaționale.

Etapele de urmat şi schema unui program de instruire, integrat după modelul lui Y. Abernot, sunt prezentate în lucrarea „Evaluarea şcolară – un contract pedagogic, M. Manolescu, Bucureşti, 2002, pag. 159-161.

1.6.4. Standardele curriculare de performanță

Standardele curriculare de performanță sunt standarde naționale, necesare în condițiile introducerii unei filosofii educaționale centrate pe diversitate (concretizate în existența unor planuri-cadru de învățământ, a unor noi programe şcolare şi a manualelor alternative). Ele reprezintă, pentru toți elevii, un sistem de referință comun şi echivalent, vizând sfârşitul unei trepte de şcolaritate (Curriculum Național).

Standardele curriculare de performanță sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățământ. În mod concret, aceste standarde constituie specificări de performanță vizând cunoştințele, competențele şi comportamentele dobândite de elevi de la o treaptă de şcolaritate la alta.

Ele sunt exprimate simplu, sintetic pentru toți factorii educaționali şi reprezintă baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanță, respectiv a criteriilor de notare/apreciere.

Standardele sunt relevante din punctul de vedere al motivării elevului/preşcolarului pentru învățare, fiind orientate spre profilul de formare al acestuia la finalizarea parcursului şcolar/preşcolar şi la intrarea în viața socială. Ele ar trebui să motiveze elevul pentru învățare continuă şi să conducă la structurarea capacităților proprii învățării active.

Dincolo de structura unitară a programelor şcolare/preşcolare, Curriculum Național actual propune o ofertă flexibilă, ce permite cadrului didactic adaptarea cadrului formal la personalitatea sa şi la specificul clasei de elevi/grupei de copii cu care lucrează. Elementele care asigură acest reglaj sunt:

- posibilitatea intervenției cadrului didactic în succesiunea elementelor de conținut cu condiția asigurării coerenței tematice şi respectării logicii interne a domeniului;
- lipsa prescrierii de la centru a intervalului de timp alocat elementelor de conținut;
- posibilitatea modificării, completării sau a înlocuirii activităților de învățare, astfel încât să permită un demers didactic personalizat.

Standardele de performanță, definite pentru nivelurile minimal, mediu şi maximal, au caracter normativ, constituind repere de evaluare pentru elevi, profesori, părinți, conceptori de curriculum şi evaluatori ai procesului şi sistemului de învățământ.

Standardele curriculare de performanță sunt criterii în baza cărora se poate realiza evaluarea eficienței procesului de învățare. Ele se prezintă sub forma unor enunțuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare. Constituie specificări de performanță vizând cunoştințele, competențele, comportamentele stabilite prin curriculum.

Reprezintă în acelaşi timp, pentru toți elevii, un sistem de referință comun şi echivalent, vizând încheierea unei perioade de şcolaritate.

1.6.5. Criteriul de optimalitate – măsură a performanțelor în învățare ale elevilor

Criteriul de optimalitate tinde să se generalizeze în limbajul pedagogic. Este vorba de standardele în raport cu care apreciem atât performanțele unei instituții cât şi cele ale unui elev/preşcolar, fie la o disciplină fie într-un anumit stadiu de şcolarizare. (L. Vlăsceanu, Învățământul şi noua revoluție tehnologică, Editura Politică, Bucureşti, 1988).

Standardele sunt criterii cu valoare intrinsecă proprie care se prezintă ca *unități etalon* de referință în vederea măsurării şi aprecierii performanțelor şi competențelor şcolare şi profesionale. Problema cea mai importantă este reprezentată de modul de formulare şi realizarea a standardelor instructive, în aşa fel încât să se ajungă la operarea simplă, eficientă şi mai ales explicită cu ele. Multipla determinare a standardelor le conferă importanță intrinsecă şi extrinsecă, valoare de referință în evaluarea rezultatelor sau performanțelor obținute.

Mecanismele de consacrare socială sunt exterioare învățământului, anticipative şi retroactive. Aceasta înseamnă că, odată realizate şcolar, ajung să prezică performanțele absolvenților la viitorul loc de muncă , pentru ca apoi, prin rezultate sociale probate să se constituie în conotații ale criteriilor de apreciere a funcționării unei şcoli. Cerințele valorizate sunt transpuse în termeni de obiective ale activităților şcolare vizând: selecția şi organizarea tematică a cunoştințelor, capacități mentale şi abilități ce trebuie formate şi exersate, tipurile de performanțe ce trebuie relevate de elev pe parcursul studiului. (Idem, pag. 129).

Obiectivele se pot referi la categorii tematice de informații, varietăți de probleme, proiecte bazate pe reproducerea şi utilizarea unor cunoştințe sau algoritmi, testări şi interpretări interdependente, construcții originale. Ele pot fi ierarhizate de la nivelul minim şi obligatoriu al cerințelor integrale pentru promovarea **unui examen** până la nivelul maxim şi opțional care să probeze aptitudinile creatoare specifice cercetării şi dezvoltării cunoaşterii.

Definirea obiectivelor conduce la domeniului standardelor de conținut. Valoarea lor de referință este în final probată de examinare. Aceasta pare să fie una din cele mai importante căi de creştere a obiectivitătii evaluării: cadrului didactic a făcut cât mai vizibile şi mai explicite standardele ce trebuie atinse de elevi/preşcolari prin învățare, a prezentat corespondentele dintre pozițiile pe scara de apreciere şi caracteristicile performanței respective.

În ultimii ani au apărut numeroase curente de cercetare care au furnizat importante contribuții dezvoltării teoriilor de reglare şi autoreglare a învățării. Printre acestea, cele mai importante sunt: *teoria activității de învățare*, teoretizată de Talazina (1988) şi evaluarea *formatoare*, teoretizată de

grupul de la Marsillia, (Nunziati, 1990) (Rafael Rodriguez, Jaume Jorba, Criteriile de evaluare – element esențial în procesul de autoreglare a învățării, în Abordări multiple ale evaluării competențelor şi proceselor cognitive, 1998, UMH - FUCAM).

Din perspectiva evaluării şi autoevaluării, spun autorii studiului, în realizarea sarcini şcolare elevii pun în mişcare un microsistem de ghidare (de direcționare) care presupune:

- o instanță de direcționare, care anticipează şi planifică acțiunea;
- o instanță de muncă, de efort care realizează acțiunea;
- o instanță de observare şi de comparare care controlează şi reglează execuția acțiunii.

Funcționarea efectivă a acestor instanțe este esențială pentru **reglarea şi ajustarea** învățării. De aceea când criteriile de evaluare sunt explicite, ele nu sunt numai elemente de control, ci în aceeaşi măsură pot să constituie pentru elev/preşcolar elemente de orientare şi instrumente mediatoare în relația cu cadrul didactic.

Criteriile de evaluare (standardele) ale învățării sunt de două feluri (Nunziati, 1996):

- *criterii de realizare* -criterii ale evaluării modului de realizare a sarcinii de învățare;
- *criterii de reuşită* - criterii de evaluare a rezultatelor.

Am putea concretiza că este vorba de criterii de evaluare a procesului şi a produsului învățării. Criteriile relative la modul de realizare a sarcinii desemnează acțiunile care trebuie efectuate când se execută sarcina sau activitatea propriu-zisă. Este important de verificat dacă acțiunile realizate sunt în concordanță cu ceea ce se proiectează în prealabil.

Criteriile relative la rezultate permit să se evalueze calitatea acțiunilor realizate, să verifice dacă aceste acțiuni sunt pertinente, complete, precise şi originale. (Idem, pag. 78).

În aceeaşi ordine de idei, Cardinet (1988) remarcă faptul că este foarte important ca elevul/preşcolarul să cunoască performanțele standard la care se vor raporta rezultatele sale (op. citată, Rafael Rodriguez, Jauma Jorba, pag. 79). Realizarea de către elev a unei ***reprezentări corespunzătoare asupra criteriilor de evaluare*** permite o mai bună cunoaştere a conținutului de evaluat şi a principalelor dificultăți pe care le comportă procesul învățării. În plus, aceasta presupune ca procesul de reprezentare a criteriilor de către elev să evolueze, să se modifice pe măsură ce se construieşte *ştiința* ce face obiectul de studiu.

Se poate afirma chiar că, într-adevăr, calitatea cunoaşterii care se construieşte este în relație directă cu procesul de elaborare a acestor criterii. Faptul că un elev nu poate să explice criteriile pe baza cărora vor fi evaluate produsele sale este un indicator al faptului că elaborarea criteriilor a fost defectuoasă (Cardinet, op. Citată, pag. 80).

Fiind proces finalist*, instruirea este ghidată de obiective*. Prin dirijarea învățării, cadrul didactic urmăreşte realizarea obiectivelor prestabilite. Rezultatele şcolare ale elevilor/preşcolarilor,

raportate prin evaluare la obiective şi la un sistem de valori pedagogice şi sociale, dau măsura performanţelor în învăţare. Problema optimităţii instructiv-educative se referă la nivelul aşteptat şi realizat al performanţelor obţinute de elevi/preşcolari în învăţare. Cu cât un număr mai mare de elevi/preşcolari ajunge să-şi însuşească o cantitate mai mare de informaţii şi să-şi dezvolte un nivel cât mai înalt de deprinderi intelectuale, date fiind limitele spaţiale şi temporale ale procesului de instruire, cu atât activitatea instructiv-educativă are o eficacitate mai ridicată.

Criteriul de optimitate al instruirii şcolare este reprezentat de creşterea performanţelor în învăţare ale elevilor (L. Vlăsceanu, Curs de pedagogie, 1988). Performanţele în învăţare ale elevilor/preşcolarilor sunt raportate la **performanţele standard**. Termenul de **standard** reprezintă o unitate de măsură **etalon**.

În curriculum-ul naţional care stă la baza organizării şi desfăşurării procesului de învăţământ la ora actuală a fost introdus conceptul de „standarde curriculare de performanţă". Acestea „sunt standarde naţionale, absolut necesare în condiţiile introducerii unei oferte educaţionale diversificate, concretizate în elaborarea unui plan cadru de învăţământ, a căror programe şcolare noi, precum şi a manualelor alternative. Ele reprezintă un sistem, de referinţă comun şi echivalent pentru toţi elevii, vizând sfârşitul unei trepte de şcolarizare". (Curriculumul Naţional, pag. 204)

Aşa cum se afirmă în continuare, standardele curriculare de performanţă sunt criterii de evaluare a calităţii procesului de învăţare. Ele reprezintă enunţuri sintetice, susceptibile să indice în ce măsură sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi. În termeni concreţi, standardele reprezintă specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele şi atitudinile stabilite prin curriculum. Standardele de performanţă au un caracter normativ, ele constituind repere utile tuturor agenţilor implicaţi în procesul educaţional (elevi şi profesori).

Elevii vor şti care sunt aşteptările explicite în ceea ce priveşte învăţarea, în termeni de cunoştinţe, competenţe şi atitudini precum şi criteriile de evaluare a performanţelor la sfârşitul unei trepte de şcolarizare.

Profesorii îşi vor regla demersul didactic în funcţie de limitele stabilite prin standarde.

Elaborarea standardelor are în vedere:

- Obiectivele cadru şi obiectivele de referinţă ale disciplinei;
- Caracteristicile psihopedagogice ale vârstei şcolare vizate (Idem, pag. 205).

În practica educaţională performanţele au fost şi sunt formule în termeni relativi sau de conţinut (De Ketele, 1996; L. Vlăsceanu, 1988).

În termeni de conţinut, referinţelor standard sunt reprezentate de obiectivele operaţionale de tip cognitiv, psihomotor sau/şi afectiv, repartizate pe o disciplină, pe un set de discipline, sau pe activităţi (cognitive, afective etc.). Fiecare rezultat şcolar este raportat la un anumit obiectiv operaţional pentru a se măsura gradul lor de corespondenţa şi nivelul performanţei.

În termeni relativi se analizează performanțele unui elev/preşcolar prin comparație cu performanțele altor elevi/preşcolari din acelaşi grup, din alte clase paralele sau din alte perioade de instruire. Analiza în termeni relativi a performanțelor standard se desfăşoară la nivelul colectivităților şcolare, începând cu clasa de elevi/preşcolari şi terminând cu totalitatea fluxurilor cuprinse într-un anumit ciclu de şcolarizare. Analiza urmăreşte să stabilească distribuția procentuală a rezultatelor şcolare ale elevilor exprimate prin note în cadrul unei colectivități. Repartițiile procentuale sunt raportate la un criteriu standard. Exemplu: proporția elevilor cu nota/calificative 10 sau cu calificativul „foarte bine" la nivelul unei clase sau al şcolii să fie de 25%, proporția corigenților să scadă sub 5% etc.

Între cele două forme de definire a performanțelor standard (relativă şi de conținut) există legături strânse. Analiza în termeni relativi presupune în mod tacit respectarea anumitor standarde de conținut, iar performanțele de conținut nu exclud, ci presupun realizarea anumitor standarde relative. Ignorarea interdependențelor dintre cele două modalități de definire a performanțelor standard riscă să conducă la apariția unor fenomene cu consecințe negative în planul calității instruirii şi învățării. Operarea exclusivă cu standarde relative, fără o corelare adecvată cu standardele de conținut, riscă să conducă la realizarea unei performanțe relative ridicate prin coborârea exigențelor față de învățare sau rezultatele şcolare ale elevilor. Se coboară, în mod implicit sau explicit, nivelul standardelor de conținut şi se ajunge astfel la creşterea procentului de promovare (L. Vlăsceanu. op. cit., p 99).

1.6.6. Teorii aplicate în formularea performanțelor standard

În formularea performanțelor standard ale instruirii au fost aplicate două teorii (G. De Landsheere, 1975).

2. Teoria tradițională.

la nivelul celor superioare şi accesibile numai unei minorităţi. Date fiind distribuţia inegală a aptitudinilor intelectuale în rândul populaţiei şcolare şi caracterul ierarhic al învăţământului, este nevoie să se realizeze o selecţie a elevilor/copiilor în funcţie de accesul lor la anumite standarde de conţinut (L. Vlăsceanu, 1988).

Modelul teoretic al selecţiei a fost oferit pe baza statistică a faimoasei *„curbe în formă de clopot”* introdusă la începutul secolului trecut de Gauss pentru studierea diferenţelor individuale. Aplicate modulului de distribuţie a performanţelor şcolare ale elevilor, intervalele pe această curbă sunt reprezentate astfel:

- 70% (valoarea centrală) reprezintă performanţe medii;
- 13% (în dreapta acestui interval) reprezintă elevii buni;
- 13% (în stânga valorii medii) reprezintă elevii mediocri;
- la extremele acestor intervale sunt situaţi elevii foarte buni (2%) şi elevii foarte slabi (2%).

Grafic s-ar putea reprezenta prin modelul clasic al Curbei în forma de clopot a lui Gaus.

Pornind de la această distribuţie teoretică a rezultatelor şcolare criteriile de notare şi instrumentele de diagnosticare şi evaluare a performanţelor şcolare ale elevilor sunt elaborate şi standardizate încât să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuţiei normale. Aceasta însemnă că mai întâi sunt definite în *termeni relativi* sau procentuali performanţele standard conform modelului teoretic al distribuţiei normale. Apoi sunt elaborate în *termeni de conţinut* standardele instructive. Acestea din urmă sunt astfel ierarhizate sau elaborate încât unii elevi au acces sau ating numai nivelul standardelor inferioare, iar alţii înaintează în realizarea standardelor superioare. Cercetările ulterioare au demonstrat că procedeul de definire a standardelor instructive, luând ca referinţă curba lui Gauss, generează *„efectele Pygmalion”* în învăţământ: aşteptările cadrelor didactice faţă de distribuţia performanţelor şcolare ale elevilor sunt reproduse de elevii înşişi prin rezultatele în învăţare. În felul acesta performanţele sau standardele relative (procentuale) se autorealizează. Elevii tind să se identifice cu o anumită poziţie pe curba distribuţiei normale. Eşecul şcolar exprimă nu atât incapacitatea reală a unui elev, cât consecinţa clasării şi identificării lui timpurii cu o anumită poziţie din distribuţia standard propusă.

În consecinţă absolutizarea funcţiei orientative a standardelor relative, procentuale, are efecte negative asupra modului de concepere a standardelor de conţinut şi asupra dezvoltării potenţialului fiecărui elev.

Strategiile de instruire au fost şi ele oscilante, tinzând spre individualizare sau spre uniformizare forţată cu scopul de a realiza standardele relative preformulate. (Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, 1988; G de Landsheere, Examinarea continuă a elevilor şi examenele, 1975).

2.1. Teoria *„învăţării depline" sau „pedagogia eficacităţii generale" (pedagogia criterială)*

În opoziţie cu această practică instructivă s-a dezvoltat o altă teorie cu privire la formularea performanţelor standard şi a strategiilor instructive de realizare. Iniţiatorii acesteia sunt Carol, Bloom, Bonboir etc. (C. Bîrzea, La pedagogie du succes, Paris, PUF, 1982). Una din premisele teoriei *„învăţării depline"* sau ale *„pedagogiei eficacităţii generale în învăţare"* este formulată de pedagogul francez Gilbert de Landsheere (G. De Lansheere, Evaluarea continuă a elevilor şi examenele) pornind de la ceea ce el considera a fi *„mitul periculos al curbei lui Gauss"*(Idem). În locul unei instruiri orientată spre selecţie este necesară instituirea unor activităţi educative care să ofere fiecărui elev posibilitatea de a-şi dezvolta la maximum potenţialul intelectual. Eşecul şcolar nu este efectul incapacităţii elevului, ci expresia ineficienţei metodelor de instruire aplicate. În consecinţă, este necesară eliminarea selecţiei şcolare prin definirea performanţelor corespunzătoare eşecului şi rentabilizarea la maximum a învăţământului prin generalizarea succesului şcolar. În locul curbei în formă de clopot, trebuie promovată curba în formă de J, în conformitate cu care circa 95% dintre elevi vor atinge nivelul unor performanţe acceptabile. Pentru aceasta trebuie altfel definite performanţele şcolare standard şi altfel construite strategiile pedagogice de realizare. Unei tendinţe de realizare a performanţelor trebuie să-i corespundă practici inegale, diferenţiate de instruire şi de învăţare. De aceea, modelul instructiv al *„învăţării depline"* se orientează către:

- analiza performanţelor standard cu referire la obiectivele de conţinut ale învăţării;
- eşalonarea diferenţiată a timpului de instruire pentru fiecare elev sau grup omogen de elevi;
- evaluarea rezultatelor şcolare şi nu a elevilor, înlăturarea ierarhizării şi ajungerea la o distribuţie uniformă a performanţelor într-o colectivitate şcolară (idem, pag.78).

Analiza comparativă: teoria „învăţării depline" – teoria tradiţională

Teoria *„învăţării depline"*	Teoria *tradiţională*
• Formulează standardele de conţinut în forma obiectivelor instruirii • Tinde să aplice strategii de instruire prin care să fie generalizate şi uniformizate performanţele	• Formulează standardele în maniera procentuală, după curba lui Gauss • Înlătură cât mai mult semnificaţiile standardelor relative, procentuale

• Se concentrează pe standardele de conţinut şi ajunge la consecinţa înlăturării standardelor relative	• Porneşte de la standardele relative centrate pe selecţia şcolară şi formulează standardele de conţinut în funcţie de distribuţia curbei lui Gauss
• Apelează la practici inegale, diferenţiate de instruire şi învăţare	• Se ajunge la practici selective exagerate
• Se tinde spre o egalizare forţată, spre uniformizarea standardelor de conţinut	• Neglijează elevii foarte slabi sau elevii foarte buni

Analiza celor două teorii pune în evidenţă necesitatea ca elaborarea standardelor instructive relative şi de conţinut să se facă în mod corelat şi ţinând cont de interdependenţele reale şi posibile dintre ele în activitatea instructiv-educativă. *Criteriul de optimalitate* vizează tocmai creşterea performanţelor în învăţare ale elevilor în termeni relativi şi de conţinut.

Formularea unei performanţe standard în termeni relativi trebuie asociată cu un corespondent adecvat în termeni de conţinut. Criteriul de optimalitate formulat în termeni relativi pentru o colectivitate şcolară vizează:

- maximizarea performanţei medii;
- minimizarea variabilităţii performanţelor, adică a abaterilor de la medie.

Dacă vom considera fiecare dintre aceste componente în mod separat, consecinţele pot deveni şi negative. Astfel, maximizarea performanţei medii la nivelul unei clase de elevi se poate îndeplini prin stimularea unui subgrup de elevi foarte buni ale căror performanţe vor compensa şi performanţele inferioare ale elevilor foarte slabi. Profesorul lucrează numai sau în principal cu elevii foarte buni şi îi neglijează pe cei mediocri sau slabi. Performanţa medie la nivelul grupului creşte, dar odată cu aceasta creşte şi variabilitatea performanţelor. Dacă se adoptă numai ideea minimizării variabilităţii performanţelor în grup există riscul de a se ajunge la o uniformizare forţată a elevilor în grup, fără a se oferi fiecărui elev posibilitatea de a-şi realiza interesele şi valorifica cât mai deplin potenţialul intelectual de care dispune. De aceea, cele două laturi ale criteriului de optimalitate formulat în termeni relativi trebuie considerate interdependente, adică maximizarea performanţei medii să se realizeze odată cu minimizarea variabilităţii sau a numărului de abateri de la media generală a grupului (De Ketele op. citată pag. 65)

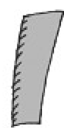
Realizarea criteriului de optimalitate formulat în termeni relativi presupune în mod necesar cunoaşterea şi realizarea standardelor de conţinut corespunzătoare. Standardele de conţinut pot varia de la nivelul minimal până la cel maximal în funcţie de gradul de dificultate sau accesibilitate al problemelor pe care le vizează. Standardele minimale de conţinut corespund cerinţelor fără

satisfacerea cărora un elev/preşcolar nu poate fi considerat ca absolvent al unui ciclu de şcolarizare sau promovat la o disciplină. A formula astfel de standarde înseamnă a răspunde la întrebări de tipul: ce trebuie să ştie un elev/preşcolar în mod necesar la sfârşitul unui ciclu de şcolarizare pentru a fi declarat promovat? Ce abilităţi intelectuale, profesionale, culturale, sociale trebuie să-şi însuşească un elev pentru a putea fi considerat absolvent? Standardele minimale sunt corelate, necesare şi exhaustive. Răspunsul la întrebarea: *„Cât de minim este un standard minimal?”* depinde de nivelul calitativ de dezvoltare a unui sistem de învăţământ şi de conţinutul performanţei medii formulată în termeni relativi. Formularea standardelor minimale nu semnifică introducerea unei superficialităţi deghizată în învăţământ sau reducerea exigenţei în evaluare. Maximizarea performanţei medii se realizează mai degrabă prin creşterea exigenţei faţă de standardele minimale de conţinut.

Standardele maximale au un caracter opţional (nu sunt obligatorii pentru fiecare elev) şi vizează cunoştinţe, probleme, deprinderi etc. de dificultate mare pentru elevii aflaţi pe o anumită treaptă a tipului sau ciclului de instruire. Între standardele minimale şi cele maximale există trepte progresiste şi de trecere. Fiecărui elev i se oferă astfel posibilitatea ca pe temeiul satisfacerii cerinţelor corespunzătoare standardelor minimale să înainteze până la nivelul performanţelor maxime. (Lazăr Vlăsceanu, op. citată, pag. 254).

Instituirea criteriului de optimalitate al proiectării pedagogice în formă corelată şi interdependentă a performanţelor standard de conţinut şi relative tinde să diminueze minusurile acestora luate separat, să concilieze într-o oarecare măsură cele două teorii (Idem, pag. 256).

Lucrarea de verificare nr. 2



NOTĂ



- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obţine prin împărţirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I(18 puncte)

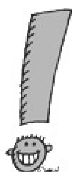
Uniți prin săgeți **premisele/ elementele** din coloana **A** care denumesc, in modelul lui B. Bloom, **domenii** de incadrare a obiectivelor educationale cu grupele de clase comportamentale corespunzatoare din coloana **B**.

A **B**

Domeniul cognitiv

Domeniul afectiv

Domeniul psihomotor



B

a)Cunoastere

Intelegere

Aplicare

Analiza

Sinteza

Evaluare

b)Percepere

Dispozitie

Reactie dirijata

Automatism

c)Reactie complexa

Receptare reactie

Valorizare

Organizare

Caracterizare

Important!

Se acordă câte 6 puncte pentru fiecare răspuns corect.

Subiectul al II- lea(36 de puncte)

Construiți, ***la alegere:***

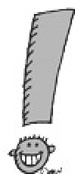
a) un demers didactic de **predare integrata intradisciplinara** la disciplina pe care o predati sau la o disciplina la alegere din planul de invatamant;

sau

b) un demers strategic de **predare integrata interdisciplinara**(multi-, pluri-, inter-, trans-).

Va sugeram sa va folositi de următoarele **repere/ cerințe:**

- *Stabilirea temei/ subiectului;*
- *Justificarea demersului respectiv (de ce este necesară o asemenea abordare);*
- *Stabilirea obiectivelor educationale ;*
- *Identificarea continuturilor corespunzatoare;*
- *Selectarea strategiilor didactice folosite;*
- *Stabilirea strategiilor de evaluare .*

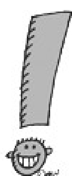


Important!

Se acordă câte ***6*** *puncte pentru fiecare cerință rezolvată corect* ***(6x6=36 puncte).***

Subiectul al III- lea(45 de puncte)

Realizați un ***eseu*** cu tema *„Continuitate si schimbare de-a lungul ciclurilor invatamantului general obligatoriu”* (analiza va viza obiectivele, continuturile, strategiile de instruire si strategiile de evaluare).



Important!

Fiind vorba despre un ***eseu nestructurat,*** *corectarea şi notarea se vor face global/ holistic.*

Schema de corectare şi de notare/ apreciere holistică (globală) a eseului

Sugestii

Nivelul minimal (notele 5-6)

Eseul are următoarele caracteristici:

- Stăpânire insuficientă/ imprecisă/ confuză a limbajului de specialitate;
- Redare aproximativă, din memorie, a cunoştințelor teoretice propuse de temă;
- Redarea parțială a conținutului, a unor scheme;
- Selectarea unor informații din surse fără legătură cu tema propusă;
- Argumentare formală;
- Lipsa unor opinii personale.

Nivelul mediu (notele 7-8)

- Utilizarea unor cunoştinţe sumare, presupuse de tema dată;
- Selectarea unor informații fragmentare oferite de sursele de specialitate;
- Argumentarea parțială a ipotezelor;
- Formularea unor opinii personale, dar insuficient de clar conturate;
- Tratare relativ simplistă;
- Folosirea unui limbaj stiintific corect, dar cu mici imperfecțiuni.

Nivelul maximal (notele 9- 10)

- Analizează complet datele;
- Argumentarea este corectă;
- Formulează opinii personale şi concluzii originale;
- Realizează lucrarea prin muncă independentă;
- Foloseşte un limbaj adecvat;
- Exprimarea este clară, convingătoare.

Cuprins

Bibliografie

Cerghit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord), Curs de pedagogie, TUB, 1988
Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996
Cucoş Constantin (coord.) – P*sihopedagogie pentru examenele de definitivat şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
Curriculum şi dezvoltare curriculară, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/99
D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
De Landsheere, Gilbert, Definirea obiectivelor educaționale, Bucureşti, EDP, 1977
Ezechil Liliana, Păişi Mihaela, Laborator preşcolar, Editura Integral, Bucureşti, 2002
Gagne' R. M., Briggs L. J. – *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
Giurgea Doina – *Disciplinele opționale,* Editura Eficient, Bucureşti, 1999
Ionescu M. – *Clasic şi modern în organizarea lecției*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie* , Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001
Iucu Romiță, Instruirea şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 2002

M.E.N., Consiliul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1998
Mahomed Allal Sinaceur, Interdisciplinaritatea şi științele umane, Editura Politică, Bucureşti, 1986
Manolescu Marin – *Evaluarea şcolară ; metode, tehnici, instrumente, Editura Meteor Press, Bucuresti, 2005*
Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
Păun Emil, Dan Potolea (coord), Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative, Editura Polirom, Iaşi, 2002

UNITATEA DE INVATARE NR. 3

Perspectiva procesuală de analiza a curriculum-ului

Cuprins

Obiectivele unitatii de invatare nr. 3

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi **capabili**:

- Să utilizeze / opereze cu principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: proiectare a curriculum- ului, monitorizare si implementare, evaluare a curriculum- ului scolar, în diverse contexte de instruire, metodice etc
- Să argumenteze /să explice semnificația si importanta principalelor faze / etape ale constructiei unui curriculum precum necesitatea complementarității celor trei faze/ etape/ stadii;
- Să justifice evoluția/deplasarea accentului de la curriculum- ul centrat pe „ materia de invatat" pe curriculum-ul centrat pe elev, in concordanta cu evolutiile din planul psihologiei, pedagogiei, al celorlalte domenii / stiinte;
- Să utilizeze/ să integreze în practica educationala curriculum- ul centrat pe elev.

Vizează:

1. Proiectarea curriculum-ului
2. Implementarea curriculum-ului

3. Evaluarea modului în care a fost implementat curriculum-ul şcolar

Curriculum-ul şcolar există prin cele trei procese. Ele reprezintă un tot unitar. Nici unul nu poate fi suspendat. „Ele trebuie integrate într-un concept comprehensiv al curriculum-ului” (Dan Potolea, op. cit., pag. 81).

3.1. Proiectarea unui curriculum

3.1.1. Proiectarea unui curriculum şcolar

Demersul elaborării unui curriculum este în general empiric. În mod tradițional, curricula a fost elaborată de comisii constituite din: funcționari din ministerele de resort, inspectori, profesori de diverse specialități etc

În prezent Teoria Curriculum-ului acumulează o experiență ştiințifică din ce în ce mai bogată.

3.1.1.1. Întrebări fundamentale

Se consideră că la baza elaborării unui curriculum trebuie să stea următoarele patru **întrebări**:

1. Ce obiective educative trebuie să realizeze şcoala/instituția?
2. Care sunt experiențele educative în măsura să conducă la realizarea acelor obiective?
3. Prin ce metode se va realiza învățarea?
4. Cum vom evalua ceea ce s-a realizat?

3.1.1.2. Modelul de urmat

Construcția curriculum-ului se face în general după modelul:

1. Cercetare
2. Planificare
3. Experimentare
4. Difuzare
5. Evaluare

În construcția unui curriculum o problemă importantă este reprezentată de componentele care trebuie integrate.

Se consideră că integrarea trebuie să aibă în vedere:

a) Domeniile de integrare
b) Formele de integrare
c) Dimensiunile integrării
d) Obiectivele urmărite prin integrare
e) Modurile de integrare
f) Locurile de unde se iau deciziile de integrare
g) Coerența relațiilor dintre elementele integrale
h) Nivelurile integrării.

3.1.1.3. Trei concepții: curriculum centrat pe cunoştințe, curriculum centrat pe elev, curriculum centrat pe societate

Curriculum centrat pe cunoştințe

- conținuturile sunt decupate din diverse discipline şi trebuie predate

Avantaje:

- obiectivele şi conținuturile sunt precizate cu rigoare
- se parcurg pas cu pas

Dezavantaje:

- nu se dă atenție elevului care învață ci materiei de parcurs
- cunoştințele sunt fărâmițate
- învățarea se realizează de dragul învățării, nu al dezvoltării personalității elevului
- uitarea se instalează rapid.

Curriculum centrat pe elev

Avantaje:

- pe prim plan trec nevoile, interesele, aspirațiile elevului
- învățarea disciplinelor devine importantă numai în măsura în care conținuturile respectă cerințele celui care învață
- cadrul didactic care rolul de organizator de învățare

Dezavantaje:

- nu se poate asigura însuşirea sistematică a cunoştințelor

- profesorul munceşte mai mult, trebuie să diferenţieze instruirea.

Curriculum centrat pe cerinţele societăţii:

Avantaje:

- dezvoltă inteligenţa socială
- dezvoltă trăsăturile de personalitate (toleranţă, cooperare etc)

Dezavantaj:

- individul este plasat pe loc secund, se supune cerinţelor sociale.

3.2. Implementarea curriculum-ului

Implementarea semnifică monitorizarea aplicării proiectului curricular respectiv, urmărirea indicatorilor cantitativi şi calitativi care vor fi supuşi evaluării pe parcursul derulării şi la finalul acestuia (Management educaţional, MEC, 2001, coord. Şerban Iosifescu, pag. 276).

Monitorizarea implementării curriculum- ului şcolar înseamnă urmărirea sistematica şi continuă a modului în care sistemul se comportă în raport cu modificările propuse. În tehnologie, un "monitor" este un dispozitiv de supraveghere care declanşează o alarmă în caz de dereglare a funcţionării.

În ceea ce priveşte învăţământul, se disting trei tipuri de monitorizare:

- monitorizare *administrativa*, care se referă la urmărirea/ supravegherea respectării dispoziţiilor legale;
- monitorizare *formativa,* axata pe elevi. Spre exemplu, administrarea periodica a testelor criteriale care se refera/ vizează esenţa unui program de studii permite identificarea problemelor, a dificultăţilor în derularea acestuia;
- *monitorizarea/ pilotajul randamentului şcolar*. Se realizează , în general, cu ajutorul testelor normative; au rolul de a informa , comparativ, cu privire la ceea ce " produc" şcolile şi clasele.

(Dictionnaire de l' evaluation et de recherche en education, PUF, Paris, 1992, pag. 72; Dictionnaire encyclopedique de l' education et de la formation, Nathan, 1998).

G. de Landsheere şi M. Crahay (1990, pag. 476) precizează că monitorizarea unui curriculum ar trebui sa stabilească în ce măsură acesta răspunde următoarelor cerinţe/ exigenţe:

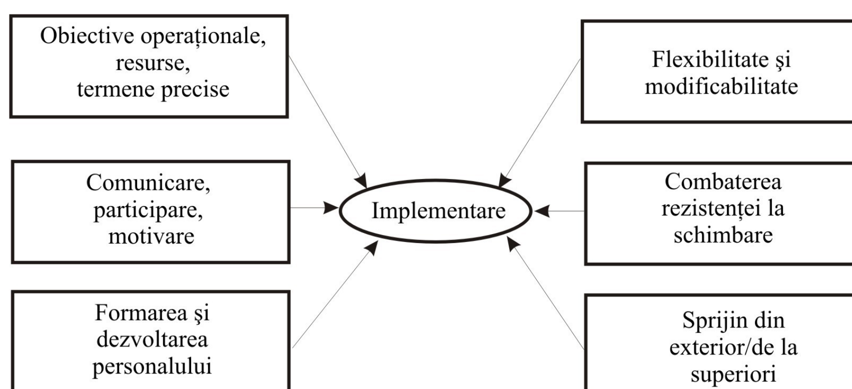
- coerenta

- calitate
- echitate.

Implementarea unui proiect curricular cuprinde:

- monitorizarea **obiectivelor** specifice nivelului respectiv şi a **resurselor;**
- monitorizarea **comunicării, participării şi a motivării** persoanelor implicate;
- monitorizarea **formării persoanelor şi grupurilor** în vederea realizării sarcinilor de dezvoltare curriculară şi a dezvoltării personale a celor implicaţi;
- prevederea elementelor de **flexibilitate** care fac posibilă modificarea pe parcurs (dacă situaţia o cere);
- combaterea **rezistenţei la schimbare** prin înlăturarea barierelor;
- obţinerea sprijinului efectiv al persoanelor şi factorilor implicaţi;

Toate aceste elemente pot fi integrate în următoarea schemă (S. Iosifescu, op cit):



Implementarea unui proiect curricular

3.3. Evaluarea curriculum-ului

A evalua un curriculum înseamnă a determina dacă obiectivele propuse sau asumate iniţial au fost realizate.

Când se evaluează un curriculum trebuie să se ia în considerare:

- acceptarea sau neacceptarea de către cadrele didactice
- adecvarea la cerinţele şi aşteptările beneficiarilor (elevi, părinţi, profesori)
- costurile etc.

Evaluarea unui curriculum trebuie să însoțească fiecare etapă a construcției sale(Dan Potolea, Note de curs):

1. în momentul **determinării scopurilor** trebuie să se evalueze:
   - valorile culturale
   - aşteptările forțelor sociale
   - randamentul şcolar actual
   - evaluarea nevoilor
2. în momentul **planificării**: controlul adecvării obiectivelor, conținuturilor, strategiilor, al materialului didactic, inclusiv al manualelor şcolare.
3. în timpul **prestării**: observarea reacțiilor profesorilor şi elevilor, studiul rezultatelor elevilor etc.
4. în timpul **experimentării** pe teren: reacțiile celor cuprinşi în experiment (eşantionului); controlul calității programului în condiții diferite
5. în timpul **introducerii în practica şcolară** pe scara largă (examenul formei finale a curriculum-ului):
   - controlul eficacității sistemului în ansamblul său;
   - controlul pregătirii cadrelor didactice pentru promovarea curriculum-ului respectiv
6. în momentul **controlului calității**: examenul calității realizării curriculum-ului: studiul cauzelor variației de eficiență, eventuale sugestii de corectare etc.

Deci: evaluarea unui curriculum înseamnă colectarea de probe sau informații care permit să se ia decizii cu privire la oportunitatea, eficiența şi valoarea sa educativă.

Proba de verificare nr. 3

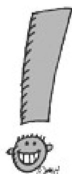
NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (4 puncte)

Uneşte prin săgeți categoriile de metode/ tipurile din **coloana A** cu metodele corespunzătoare/ potrivite din **coloana B.**

A	B
Metode tradiționale	portofoliu
	probe scrise
	proiect
Metode alternative	probe practice



Important!

*Se acordă câte **1 punct** pentru fiecare răspuns corect.*

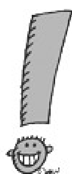
Subiectul al II-lea (6 puncte)

Cititi cu atenție enunțurile următoare şi stabiliți adevărul sau falsitatea acestora, bifând/ încercuind Răspunsul dvs.

Metodele de evaluare:

- Însoțesc şi facilitează procesul de învățare (A - adevarat; F - fals)
- Se selectează şi se aplică independent de celelalte componente ale procesului de învățământ (A; F).

- Au caracter sistemic: se îmbină, se completează şi se influenţează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent (A; F).
- Sunt folosite numai de către profesor (A; F).

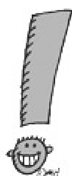


Important!

*Se acordă **câte 1, 5 puncte** pentru fiecare răspuns corect.*

Subiectul al III-lea (12 puncte)

Enumeraţi cel puţin trei idei esenţiale care justifică amplificarea interesului pentru folosirea metodelor alternative de evaluare.



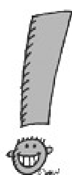
Important!

*Se acordă **câte 4 puncte** pentru fiecare idee corect identificată şi exprimată.*

Subiectul al IV-lea (28 de puncte)

Construiti sistemul metodologic al unui capitol/ al unei unităţi de învăţare, respectand urmatoarele **cerinte:**

- Prezentarea/ identificarea locului/ locurilor/ momentelor importante în care se impun evaluari;
- Stabilirea metodelor celor mai adecvate de evaluare;
- Descrierea modalitatilor concrete de folosire a acestora.



Important!

Punctajul se va acorda astfel:

- ***28 de puncte pentru rezolvare corectă şi completă*** *a celor trei cerințe: stabilirea momentelor celor mai potrivite pentru a realiza evaluări, atât în etapa inițială cât şi pe traseul învățării şi la finalul acesteia; identificarea setului de metode adecvate în fiecare etapă/ secvența şi argumentarea opțiunii făcute; detalierea modalităților de realizare a evaluărilor prin metodele stabilite.*
- ***15 puncte pentru rezolvare parțială:*** *studentul stabileşte etapele potrivite pentru evaluări, identifica sistemul metodologic dar detaliază incomplet şi imprecis modalitățile în care se vor realiza evaluările.*

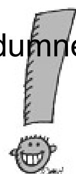
- ***7 puncte pentru rezolvare parțială şi cu greşeli**: studentul stabileşte etapele potrivite pentru evaluări dar metodele selectate nu se integrează organic în structura procesului de predare/ învățare, iar modalitățile de realizare a evaluărilor sunt imprecise, imperfecte şi ezitante.*

Subiectul al V-lea (40 de puncte)

Realizați un **eseu structurat** referitor la ***metoda ideală de evaluare.***

Eseul dumneavoastră trebuie să răspundă următoarelor **cerințe:**

- Să stabilească adevărul sau falsitatea acestei ipoteze;
- Să exprime un punct de vedere personal ;
- Să aducă argumente, fapte sau opinii care să justifice opțiunea dumneavoastră.



Important!

În evaluarea eseului dumneavoastră se vor avea în vedere:

- *Delimitarea cu claritate a cadrului conceptual;*
- *Opțiunea pentru un punct de vedere personal privind existența/ nonexistența unei metode ideale de evaluare;*
- *Susținerea/ argumentarea ideilor/ afirmațiilor făcute.*
- *Stabilirea unui titlu adecvat pentru eseu.*

Punctajul se va acorda astfel:

- **Conținut (25 de puncte)**

a) 15 puncte pentru: modul de concepere şi de argumentare, în concordanță cu tema propusă; conexiuni interdisciplinare; rigoarea demersului ştiințific; logica şi argumentarea ideilor; coerența şi unitatea materialului; corectitudinea ipotezelor şi a concluziilor

b) 10 puncte pentru: creativitate, originalitate: gradul de noutate a structurii conținutului, gradul de noutate a interpretării ideilor şi argumentelor; gradul de noutate a concluziilor, gradul de noutate a strategiei de lucru.

- **Redactare (15 puncte)**

  - organizarea ideilor în scris, utilizarea limbii, abilități analitice şi critice, ortografia şi punctuația, aşezarea corectă în pagină, lizibilitatea.

Bibliografie

Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă,* Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, Bucureşti

Curriculum şi dezvoltare curriculară, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/99

D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, Bucureşti, 2001

Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie* , Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, Bucureşti, 2001

M.E.N., Consiliul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1998
MEN – Programa activităților instructiv educative în grădiniță, MEN, Bucureşti, 2000
Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
Păun Emil, Dan Potolea (coord), Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative, Editura Polirom, Iaşi, 2002
Schwab H.; Zenke K.G. – *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi (traducere de Rodica Nicolau), 2001
Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999

UNITATEA DE INVATARE NR. 4

Perspectiva produselor sau documentelor curriculare

Obiectivele unitatii de invatare nr. 4

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse situații de instruire, activități metodice etc principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: plan de invatamant, programa scolara, manualul scolar, unitate de invatare, proiect de lectie etc;
- Sa analizeze critic, pe baza unor instrumente date sau construite de ei insisi, documente curriculare principale, auxiliare sau specifice;
- Să construiască/ elaboreze diverse documente curriculare: proiecte de lectie/ activitate, proiecte ale

unitatilor de invatare, planificari calendaristice, materiale auxiliare etc;

Clasificarea produselor/ documentelor curriculare

Produsele curriculare pot fi clasificate astfel:

- *Principale*
  - Planul de învățământ
  - Programa şcolară
  - Manualul şcolar
- *Auxiliare*
  - ghiduri metodice pentru cadrele didactice
  - caiete de muncă independentă pentru elevi
  - pachete de învățare
  - seturi multimedia
  - softuri educaționale
- *Produse curriculare specifice proiectării pedagogice,* rezultat al activității realizată de către cadrul didactic:
  - planificarea calendaristică
  - proiectarea pe unități de învățare
  - proiectul pedagogic al lecției

Din această perspectivă, un curriculum trebuie analizat în raport cu:

- Documentele curriculare *principale*
- Documentele curriculare *auxiliare*
- Documente curriculare *specifice cadrului didactic* rezultate din proiectarea pedagogică

4.1. Documentele curriculare principale:

- Planul de învăţământ
- Programa şcolară
- Manualul şcolar

4.1.1. Planul de învăţământ

4.1.1.1. Definire/cadrul conceptual

Planul de învăţământ este un document oficial în care se structurează conţinutul învăţământului pe niveluri şi profiluri de şcoli. În planul de învăţământ se stabileşte numărul de ore (minim şi maxim) pe diferite discipline sau arii curriculare.

Acest document are **caracter reglator-strategic** şi reflectă filosofia şi politica educaţională a sistemului de învăţământ naţional. El exprimă, în formă sintetică, concepţia pedagogică şi în special teoria curriculară care fundamentează ştiinţific procesul instructiv-educativ la nivel naţional.

Prin efectele sale imediate pe linia managementului sistemului de învăţământ, planul cadru influenţează strategia de alocare a resurselor umane şi materiale în domeniul învăţământului, sistemul de evaluare şi de examinare, sistemul de formare iniţială şi continuă a personalului didactic.

Importanţa *planului de învăţământ* este demonstrată prin efectele sale asupra tuturor celorlalte componente ale sistemului şi procesului de învăţământ.

Planul de învăţământ trebuie interpretat ca o proiecţie pedagogică şi de politică educaţională, continuu perfectibilă, în scopul adaptării la transformările sociale şi educaţionale.

Proiectarea unui plan-cadru de învăţământ este un proces deosebit de complex şi de laborios, implicând lucrul în echipă la diverse niveluri de instanţă decizională. În cadrul acestui proces se pot distinge trei etape, fiecare antrenând profesionişti cu roluri specifice:

- *Etapa de **expertiză ştiinţifică** ce antrenează specialişti în teoria curriculumului;*
- *Etapa de **expertiză practică** ce antrenează educatori practicieni;*
- *Etapa de **expertiză decizională** ce transferă responsabilitatea factorilor de decizie.*

4.1.1.2. Principii de elaborare a noului Plan – cadru de învăţământ

În cadrul Reformei Învăţământului din România**, Comisia de elaborare a Planului de învăţământ**, a finalizat în 1998 un proiect care are la bază finalităţile învăţământului preuniversitar şi **doua categorii de principii**:

A. Principii de politică educaţională:

- *Principiul descentralizării şi al flexibilizării* (şcolile au libertatea de a-şi construi scheme orare proprii, cu „PLAJE ORARE" pentru disciplinele obligatorii şi opţionale);
- *Principiul descongestionării* programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învăţării pe fondul unui consum psihic normal, fără forţări şi presiuni;
- *Principiul eficienţei*(valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane şi materiale din şcoli; predarea în echipă, redimensionarea normei de predare, cursuri opţionale, activităţi de consiliere şi de orientare);
- *Principiul compatibilizării* sistemului românesc de învăţământ cu standardele europene.

B. Principiul de generare a noului plan de învăţământ :

- *Principiul selecţiei şi al ierarhizării culturale* (stabilirea disciplinelor şcolare şi gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);
- *Principiul funcţionalităţii* (racordarea experienţei de învăţare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor/preşcolarilor şi la evoluţiile din domeniile cunoaşterii);

o*Principiul coerenței* (integrarea verticală şi orizontală a ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);

o*Principiul egalității şanselor* (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale);

o*Principiul flexibilității şi al parcursului individual* (acest principiu postulează un curriculum diferențiat şi personalizat sau, altfel spus, trecerea de la şcoala unică pentru toți, la o şcoală pentru fiecare);

o*Principiul racordării la social*

Ca o aplicare a principiului selecției şi al ierarhizării culturale. Planul-cadru de învățământ propune gruparea obiectelor de studiu pe şapte arii curriculare, pentru tot învățământul preuniversitar(clasele I-XII):

Aria curriculară	Proporția la gimnaziu	Proporția la liceu
1. Limbă şi comunicare	Cca. 37%	Cca. 28%
2. Matematică şi științe	Cca. 20%	Cca. 28%
3. Om şi societate	Cca. 10%	Cca. 16%
4.Arte	Cca. 10%	Cca. 8%
5. Sport	Cca. 10%	Cca. 8%
6. Tehnologii	Cca. 8%	Cca. 8%
7. Consiliere şi orientare	Cca. 5%	Cca. 4%

Pentru elaborarea Planului de învățământ este necesară identificarea disciplinelor de studiu (a obiectelor de învățământ) şi ordonarea lor în timpul de instruire alocat, în funcție de obiective, particularitățile psihogenetice ale elevilor etc.

4.1. 1. 3. Obiectul/ disciplina de învățământ

Obiectul de învățământ sau disciplina de învățământ este „o unitate didactică ştiințifică de prezentare coerentă şi compactă a unui ansamblu de cunoştințe şi exerciții aplicative, menite să informeze şi să formeze elevii într-un anumit domeniu (al cunoaşterii, al culturii, al tehnologiei etc.)”

(L.Vlăsceanu). Obiectul de învățământ nu este identic cu o anumită disciplină științifică. Similitudinea dintre obiectul de învățământ (discipline de studiu) şi o anumită știință coincide într-o mică măsură în învățământul preşcolar şi primar, iar această distanță se micşorează cu cât ne apropiem de învățământul liceal şi superior. "Semnificația" discipline şcolare variază în funcție de relația acesteia cu domeniile consacrate ale cunoaşterii științifice şi culturale. Sunt trei tipuri de relații:

- primul tip de relație susține realizarea unui izomorfism între structura științei şi structura obiectului de învățământ. Conceptele nodale, schemele conceptuale şi modelele specifice de cunoaştere care caracterizează o știință particulară ar trebui conservate şi reproduse în cadrul obiectului de învățământ corespunzător.

- Al doilea tip de relație abandonează semnalarea cunoaşterii academice drept sursă inițială a construcției obiectului de învățământ , în favoarea nevoilor, aspirațiilor şi capacităților individuale. Ideea curriculum- ului centrat pe subiect nu este noua.

- Al treilea tip (varianta disciplina academica precede disciplina şcolară) presupune ca obiectele de învățământ sunt "distilări" ale disciplinelor științifice, restructurări ale celor din urma, în funcție de scopurile pedagogice urmărite". (Dan Potolea, Pedagogie, 2002).

Obiectivele de studiu sunt integrate în **Planul de învățământ**.

4.1. 1. 4. Planul de învățământ pentru clasele I- XII

Succesiunea obiectelor în Planul de învățământ este condiționată de:

- gradul de accesibilitate a conținuturilor
- de nivelul de dezvoltare a capacităților de învățare ale elevilor
- de măsura în care conținuturile prezentate într-o etapă sunt anticipate de cunoştințele anterioare şi pregăteşte preşcolarul/şcolarul pentru a se angaja într-un nou stadiu de învățare. Astfel înainte de a fi angajat în învățarea specifică a disciplinei *Istorie* sau *Geografie* elevul trebuie să fi

asimilat instrumentul minimal al cunoaşterii şi anume scrisul şi cititul şi să-şi fi format deprinderi de analiză a ideilor dintr-un text.

Planul de învățământ integrează acele discipline şcolare “care conduc la dezvoltarea capacităților mentale şi la însuşirea acelor elemente de bază ale culturii generale față de care nu este posibilă trecerea progresivă a elevului în noi trepte de şcolarizare” (E. Popescu, în Didactica, EDP, Bucureşti, 1995, pag. 57).

Studiul disciplinelor din planul de învățământ preuniversitar „contribuie la asimilarea de cunoştințe şi formarea de deprinderi cu o puternică valoare instrumentala pentru facilitarea accesului la procesul cunoaşterii şi culturii şi pentru însuşirea acestora” (idem).

O analiza succintă a **Planului cadru pentru învățământul preuniversitar** ne determină să tragem câteva concluzii:

- disciplinele sunt grupate pe arii curriculare; semnificațiile acestei grupări au fost prezentate mai sus;
- sunt prezente „curriculum-ul nucleu” şi „curriculum-ul la decizia scolii” ceea ce este o expresie evidentă de a ține seama în anumite limite, de interesele elevilor, ale părinților dar şi de condițiile materiale oferite de fiecare şcoala;
- se încearcă asigurarea continuității în cadrul aceluiaşi ciclu curricular (al achizițiilor fundamentale) a interdependenței dintre disciplinele şcolare ce vor fi studiate în clasele I-IV, V- VIII etc.

4.1.2. Programa şcolară

4.1.2.1. Conceptul

Programele şcolare sunt documente oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului pe ani şcolari sau pe cicluri de învățământ.

În literatura recentă, sintagma „programe analitice” este înlocuită cu cea de „curriculum scris” sau „oficial”, conferindu-li-se astfel acelaşi statut cu planul de învățământ, ca documente de politică educațională.

O cerință pedagogică importantă în proiectarea procesului de învățământ o reprezintă **unitatea dintre plan şi programă**.

Modificările din planul de învățământ, ca de exemplu, cele propuse de reforma actuală, prin organizarea conținuturilor pe arii curriculare nu numai pe discipline distincte, impun adaptarea programelor şcolare; totodată, inovațiile introduse la nivelul programei, cum ar fi, de exemplu, conținuturile la decizia şcolii, pot fi aplicate numai prin adaptarea planului (în cazul specificat, prin flexibilizarea numărului de ore).

În Definirea programei şcolare Goodlad (1979) evoca cinci straturi la care aceasta poate fi situata :

- **Programa ideală** este definită de cei care o elaborează
- **Programa formală** este cea care primeşte adeziune a oficială a statului şi a comisiilor şcolare şi trebuie să fie adoptate de instituții şi de cadru didactic
- **Programa aparentă** este cea care le dă părinților şi profesorilor sentimentul că ea reflectă punctul lor de vedere subiectiv cu privire la ceea ce trebuie să se învețe
- **Programa operațională** este cea care este predată elevilor/preşcolarilor
- **Programa trăită** este cea care este trăită de elevi/preşcolari

Goodlad enumera încă **trei nivele** la care se iau decizii care privesc programele şcolare:

- **Nivelul societal** priveşte deciziile luate de indivizi sau de instanțe care se situează departe de elev, cum ar fi comisii şcolare sau decidenți la nivel național
- **Nivelul instituțional** este cel al deciziilor relative la programe şcolare care sunt luate de directori, profesori sau consilii profesorale.
- **Nivelul pedagogic**: profesorii decid ceea ce trebuie învățat în cadrul pe care ei îl coordonează.

4.1.2.2. Structura programei

O programă reuneşte (la modul general):

- obiectivele;
- structura tematică a conținutului;
- alocarea orientativă a numărului de ore pe teme;
- indicații metodice privitoare la realizarea predării, învățării şi evaluării.

O programă modernă are următoarea structură:

1. **Nota de prezentare**, care descrie problematica obiectului de studiu respectiv;
   a) Obiectivele cadru ale disciplinei. Acestea sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele exprimă competențe ce urmează a fi dezvoltate pe perioada unor mai mari perioade de instruire şi educare, în cazul nostru pe durata învățământului preuniversitar;
   b) Obiectivele de referință care specifică rezultatele aşteptate ale învățării pe durata unui an de studiu la o disciplină. Urmează progresia în achiziția de competențe şi de cunoştințe de la un an de studiu la altul.
2. **Exemple de activități de învățare.**
   Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activități de învățare. Programa trebuie să ofere cel puțin un exemplu de activitate pentru fiecare obiectiv de referință în parte. Având în vedere faptul că învățământul modern trebuie să fie centrat pe elev, exemplele de activități de învățare trebuie să fie construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a acestuia. Aceste exemple trebuie să se integreze unor strategii didactice adecvate variate de învățare.
3. **Conținuturile**

Sunt mijloace, suporturi prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referință propuse. Unitățile de conținut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu.

4.1.2.3. Perspective de elaborare a structurii tematice: ştiințifică şi pedagogică

Structura tematică a unui obiect de învățământ este elaborată dintr-o dublă perspectivă;

- ştiinţifică;
- psihopedagogică;

Perspectiva ştiinţifică urmăreşte corespondenţa dintre conţinutul disciplinei ştiinţifice şi conţinutul obiectului de învăţământ.

Perspectiva psihopedagogică se referă la transpunerea conţinutului într-o structură adecvată cerinţelor psihopedagogice. Se au în vedere din această perspectivă, stadiul dezvoltării intelectuale a elevilor, gradul de pregătire a acestora pentru receptarea anumitor conţinuturi etc.

4.1.2.4. Relevanta, secvenţialitatea şi coerenta unei programe. Programe lineare, concentrice şi spiralate

Cerinţele psihopedagogice în elaborarea structurii tematice a unei discipline sunt:

- **relevanţa;**
- **secvenţialitatea;**
- **coerenţa sau consistenţa.**

a) **Relevanţa** semnifică faptul că informaţiile şi problemele selectate pentru a fi învăţate trebuie să corespundă obiectivelor generale şi specifice stabilite, dar în egală măsură să răspundă unor nevoi individuale şi sociale, adică să fie utile.

b) **Secvenţialitatea** se referă la ordonarea temelor sau domeniilor de studiu şi trebuie privită din trei puncte de vedere:

Structurarea este de trei feluri:

- *liniară*;
- *concentrică*;
- *spiralată*;

Corespunzător vom întâlni:

- *programe lineare;*
- *programe concentrice*;
- *programe spiralate*.

Programele de tip linear sunt cele care propun înaintarea elevului în cunoaştere într-o manieră progresivă, din treaptă în treaptă. Conținuturile sunt din ce în ce mai complicate şi mai complexe în cadrul aceluiaşi domeniu.

Programele de tip concentric sunt cele în care unui nucleu de cunoştințe din treapta precedentă i se adaugă pe o nouă treaptă noi informații şi probleme.

Programele spiralate sunt cel în care cunoştințele din acelaşi domeniu sunt reluate, extinse şi aprofundate progresiv pe măsura înaintării pe treptele şcolare.

Secvențialitatea trebuie privită, în doilea rând, din alte două perspective:

- *verticală*;
- *orizontală*;

Secvențialitatea verticală are în vedere ca problemele şi cunoştințele dintr-o temă sau un capitol să anticipeze cunoştințele temei următoare, să pregătească elevul pentru a se angaja într-o etapă de instruire nouă.

Secvențialitatea orizontală vizează succesiunea psihologică a temelor incluse în structura aceleiaşi discipline. În acest sens, trebuie procedat la o ordonare progresivă de la simplu la complex, de la accesibil şi cunoscut la complicat şi necunoscut.

În al treilea rând, **secvențialitatea** trebuie să corespundă ritmurilor de învățare ale copiilor/elevilor. Referitor la o temă dată, ritmul de învățare este definit prin cantitatea de timp necesară unui grup de elevii, la nivel mediu, pentru a învăța în condiții de activitate normală. Ritmicitatea învățării priveşte:

- timpul alocat unei teme;
- timpul mediu necesar unui grup de elevi pentru a o învăța.

Primul aspect este orientativ, cel de al doilea este real şi efectiv şi depinde de mai mulți factori.

c) **Consistența** unei programe trebuie privită de asemenea dintr-o dublă perspectivă:

- *consistența internă*;
- *consistența externă*.

Consistența internă a unei discipline de studiu „este acea proprietate a unei structuri tematice care se referă la logicitatea ei (necontradictorie,

coerentă, derivativă) şi la construcția semantică (concepte, definiții, reguli, principii, descrieri, aplicații, etc.) (J. Cerghit, Coord., Pedagogie, 1995)

Consistența externă rezultă din corelarea conținuturilor disciplinei în cauză cu conținuturile altor obiecte de studiu.

În învățământul preşcolar şi primar asociațiile dintre conținuturile diferitelor obiecte de studiu relativ uşor de realizat, fiind corelații simple. În cadrul fiecărei discipline, fiecare temă pregăteşte însuşirea alteia mai dificilă. Pe orizontală structurile tematice ale mai multor discipline sunt astfel planificate încât să faciliteze învățarea altor teme sau capitole la alte discipline (Idem).

4.1.2.5. Programele pentru învățământul preuniversitar

Programele şcolare sunt componente de baza ale Curriculum- ului Național. Ele "reprezintă instrumentul didactic principal care descrie condițiile învățării precum şi criteriile dezirabile pentru reuşita învățării, condiții exprimate în termeni de obiective, conținuturi, activități de învățare şi standarde curriculare de performanță".(Curriculum Național, 1998, pag. 204).

Programele prezintă oferta educațională a unei anumite discipline pentru un parcurs şcolar determinat. În ceea ce priveşte învățământul preuniversitar, programele şcolare cuprind:

- obiective cadru
- obiective de referința
- exemple de activități de învățare
- conținuturi
- standarde curriculare de performanță.

4.1.3. Manualul şcolar

Manualele şcolare concretizează programele şcolare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare, operaționalizabile în relația didactică cadru didactic-elev.

În manual, conținuturile învățării sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecții, teme.

Problematica actuală a manualelor alternative (elaborarea şi difuzarea simultană a mai multor manuale prin aceeaşi disciplină sau arie curriculară)

presupune din partea cadrelor didactice practicieni competențe psihopedagogice deosebite pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psiho-comportamentale ale elevilor, precum şi propriilor aptitudini şi stiluri didactice.

4.1.3.1. Funcții ale manualelor

- funcție de *informare*
- funcție de *structurare şi de organizare* a învățării
- funcție de *ghidare (dirijare)* a învățării.

Funcția de informare implică:

- selecție a cunoştințelor dintr-o anumită disciplină şi o anumită temă, în măsura în care achiziția ştiinței trebuie să facă progrese, în funcție de succesiunea anilor de studiu şi pentru a nu depăşi programa
- filtrare a acestor cunoştințe, pentru a le reda, uneori pentru a le simplifica şi a le face accesibile şi clare.

Funcție de structurare şi *de organizare* presupune:

- de la experiența practică a elevilor la teorie
- de la teorie la exerciții de aplicare practică cu controlul achizițiilor
- de la exerciții practice la elaborarea teoriei
- de la prezentare teoretică la exemple, la ilustrări
- de la exemple şi ilustrări la observare şi analiză

Funcția de ghidare/ dirijare a învățării are două alternative:

- repetarea, memorizarea, imitarea modelelor
- activitate mai deschisă şi creativă a elevului.

4.1.3.2. Formule şi condiții pentru elaborarea manualelor

După *disciplinele de învățământ*, progresia poate fi:

- mai logică, coezivă pentru disciplinele precum matematica, ştiinţele, limbile străine
- mai puţin logica, constrângătoare pentru literatură, geografie, istorie.

După *concepţia pedagogică* şi în funcţie de obiectivele învăţării, manualul poate urma:

- o pedagogie mai „dirijată” pentru transmiterea cunoştinţelor (influenţa constrângătoare a manualului)
- o pedagogie mai deschisă, facilitând învăţarea, observarea, reflexia şi o anumită autonomie în formarea elevului. Pentru profesor aceasta pedagogie solicită o bună pregătire profesională.

Trei formule:

- concepţie originală (manual original)
- adaptarea manualelor existente
- traduceri (manuale traduse).

Marile categorii de manuale:

- manuale care prezintă o organizare şi o progresie sistematică a procesului de predare/învăţare
- manuale de referinţă sau de consultanţă.

4.1.3.3. Evaluarea manualului. Criterii

Trebuie evaluate**:**

- conţinuturile
- abordările pedagogice
- redactarea
- limbajul
- ilustraţiile

Conţinuturile. Cu privire la acest concept, cadrul didactic trebuie să formuleze următoarele întrebări:

- Conţinuturile răspund obiectivelor- programei?
- Sunt la nivelul de înţelegere al elevilor?

- Sunt exacte, precise, actuale, variate?
- Sunt suficient de dezvoltate în raport cu enunțurile sintetice ale programei?
- Contribuie la formarea atitudinilor sociale şi morale pozitive şi la dezvoltarea valorilor?
- Progresia conceptelor şi a cunoştințelor vehiculate se realizează de la simplu la complex, de la elementar la superior?
- Conceptele sunt clar explicate?
- Activitățile de învățare, experimentele propuse sunt suficient de variate?
- Activitățile de învățare necesită invenția profesorului sau pot fi realizate de elev fără ajutor?
- Autorul a făcut eforturi să integreze conținuturile a două sau mai multe discipline atunci când a fost posibil?

Abordările pedagogice. *Întrebări:*

- Metodele folosite şi recomandate în manual concepțiilor pedagogice?
- Metodele corespund unei pedagogii directiviste sau nondirectiviste?
- manualul presupune activități de cercetare din partea elevului?
- S-a ținut seama de interesele elevilor?
- S-a ținut seama de caracteristici ale elevilor precum : vârsta, mediul de viață etc?
- Manualul prezintă exerciții de învățare şi de control pentru fiecare capitol?
- Exercițiile sunt variate?
- Sunt formulate clar şi precis?
- Pot ele prezenta un mijloc de evaluare a învățării?
- Sunt ele prezentate în aşa fel încât elevul să se verifice singur

Redactarea, Organizarea. *Întrebări:*

- manuscrisul prezintă o organizare logică a redactării (prezentare, text principal divizat în capitole şi subcapitole, rezumat, exerciții, evaluare)?
- Capitolele sunt echilibrate?
- Întinderea capitolelor este în acord cu importanța temelor tratate?
- Unele capitole sunt prea lungi sau prea scurte?

Limbajul

- Limbajul este adaptat nivelului elevilor?
- Vocabularul utilizat ține cont de achizițiile anterioare ale elevilor?
- Cuvintele noi sunt explicate?
- Frazele au structura şi lungimea corespunzătoare?
- Semnificația textului este clară?
- Elementele de punctuație sunt justificate?

Ilustrațiile

- Toate ilustrațiile din manual se justifică?
- Corespund conținuturilor capitolelor?
- Sunt clare şi precise?
- Transmit informații interesante?
  - Sunt sugestive?
  - Sunt estetice?
  - Sunt corect plasate în pagină?
  - Explicațiile care le însoțesc sunt clare?
  - Se justifică costurile ilustrațiilor?

Alte aspecte:

Firul conducător

- Se urmează o logică?

Rezumatul

- Rezumatul este plasat la începutul sau la sfârşitul capitolului? Este clar, concis?

Stilul de redactare

- Stilul de redactare este sobru, precis sau e imprecis?

Primele şi ultimele pagini

- introducerea prezintă clar obiectivele disciplinei şi ale manualului?
- cuprinsul este precis şi detaliat?
- manualul are un index?

4.1.3.4. Manualele alternative- o provocare

În învățământul românesc preuniversitar au fost introduse în ultimii ani manuale alternative, care au provocat discuții şi controverse aprinse atât în

lumea specialiştilor dar şi a nespecialiştilor. Astăzi au devenit o realitate şi fac parte din peisajul şcolar cotidian. “Manualele alternative sunt un semn al normalității şcolii în direcția democratizării învățării’, al asigurării acelui deziderat despre care vorbeşte cu insistență pedagogia modernă de a realiza un învățământ centrat pe elev şi nu pe “materia“ de învățat. (A se vedea în acest sens Ghidurile metodologice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, editate sub egida CNC). “ Manualele alternative sunt necesare pentru ca nici institutorii/ profesorii nu sunt identici şi nici elevii. . O societate modernă trebuie să – şi propună să valorizeze potențialul fiecăruia…”(idem) Important este ca manualul să respecte cerințele programei şcolare, care este unitară şi obligatorie. Din aceasta perspectivă, manualul oferă “ suportul” pentru a realiza competențele, capacitățile, abilitățile etc prevăzute de programa. “Rămâne la latitudinea autorului de manual şi a institutorului / profesorului să organizeze instruirea în funcție de obiectivele şi conținuturile prevăzute în programele şcolare şi de propriile opțiuni privind progresia, abordarea metodologică şi interesele elevilor” (ibidem).

4.2. Produsele sau documentele curriculare auxiliare

4.2.1. Clasificare

Se concretizează în:

- ghiduri, îndrumătoare, scrisori metodice destinate cadrelor didactice
- caiete de muncă independentă pentru elevi/profesori
- pachete de învățare
- seturi multimedia
- softuri educaționale etc

Ghiduri şi materiale metodice

Ghidurile şi materialele metodice au rolul de a prezenta cadrelor didactice noile orientări la care aceştia trebuie să se adapteze.

Cadrul didactic foloseşte ghidurile şi materialele metodice ca structuri de perfecționare. Activitățile sugerate sau îndrumările prezente în aceste documente oferă posibilitatea unei abordări flexibile şi deschise ale elementelor de conținut, creând în acelaşi timp motivație pentru învățare.

O regulă fundamentală a elaborării acestui tip de materiale se referă la corespondența necesară dintre starea de pregătire (informativă şi formativă) a

elevului/preşcolarului pentru receptarea unor noi conţinuturi şi modul de prezentare a acestora pentru a declanşa, menţine şi a perpetua învăţarea.

Autorii unor asemenea materiale trebuie să conştientizeze faptul că în demersul lor optează pentru un model specific al inteligenţei sau intelectului celui care învaţă şi cu o concepţie predominantă despre predare şi învăţare, fie implicit, fie explicit. De regulă se operează cu două modele:

- modelul unei *învăţări bazate pe receptivitatea* elevilor şi pe pasivitatea acestora. În acest caz materialele se centrează pe memoria elevului şi pe capacităţile reproductive asociate. O asemenea manieră oferă „ştiinţa ca produs” şi nu ca proces. Formulele, enunţurile şi definiţiile sunt nedemonstrate.
- modelul *centrat pe învăţare activă şi interactivă*; materialele pun probleme şi cer soluţii, angajând gândirea şi imaginaţia elevilor.

La ora actuală la dispoziţia cadrului didactic şi elevilor se află o multitudine de instrumente de prezentare, prelucrare a informaţiilor şi de comunicare. Acestea alcătuiesc „pachete de instruire şi învăţare”. Unele componente sunt utilizabile numai de cadrul didactic ca materiale didactice necesare organizării „predării” (ghiduri metodice, îndrumare, culegeri etc.), altele sunt destinate elevilor pentru individualizarea, conturarea şi aprofundarea învăţării .

Materialele destinate profesorului şi elevilor trebuie să fie realizate în conformitate cu prevederile programei, atât cele ştiinţifice cât şi cele de natură psihopedagogică.

4.2.2. Criterii de realizare şi de selecţie

Profesorul a trebuie să selecteze materialele auxiliare pe care le pune la dispoziţia elevilor sau pe care le recomandă părinţilor în funcţie de câteva criterii.

Iată câteva criterii de selecţie:

- conţinuturile;
- abordările pedagogice;
- redactarea
- ilustraţiile.

Câteva întrebări privitoare la conţinuturi:

- răspund obiectivelor învățământului preuniversitar ?
- sunt la nivelul de înțelegere al elevului?
- sunt exacte, precise, actuale şi variate?
- sunt suficient de dezvoltate în raport cu enunțurile sintetice ale programei?
- contribuie la formarea atitudinilor sociale şi morale pozitive şi la dezvoltarea valorilor?
- progresia cunoştinţelor şi conceptelor vehiculate se realizează de a simplu la complex?
- activitățile de învățare propuse sunt suficient de variate?
- autorul a făcut eforturi pentru integrarea conținuturilor a două sau mai multe discipline;

Abordări pedagogice:

- materialul este în concordanță cu concepțiile pedagogice moderne?
- este promovată o pedagogie directivistă sau non-directivistă?
- stimulează activitatea investigativă a elevului ?
- ține seama de interesele elevului?
- ține seama, de vârsta mediul de viață al elevului?
- propune exerciții de învățare şi de control pentru fiecare temă?

Redactarea se referă la:

- organizarea materialului (organizare logică, prezentare, întindere etc.)
- limbaj (adaptat, vocabular etc.)
- stil de redactare.

Ilustrațiile:

- corespund temei?
- se justifică toate ilustrațiile?
- sunt clare şi precise?
- transmit informații interesante?
- sunt sugestive?
- sunt estetice?
- sunt corect plasate în pagină?

Criteriile prezentate mai sus pot fi luate în considerare de profesor în ***selectarea*** *materialelor.*

Proba de autoevaluare nr. 1

Analizati critic, pe baza unor instrumente de analiza consacrate, unul din documentele curriculare specificate mai jos:

- *planul de invatamant pentru un ciclu de scolarizare din invatamantul preuniversitar,*
- *o programa,*
- *un manual.*

Raspunsul dumneavoastra se va incadra in spatiul alocat!(se va lasa o pagina libera/ alba).

4.3. Documente curriculare specifice cadrului didactic rezultate din proiectarea pedagogică

4.3.1. Proiectarea didactică- activitate cu functie anticipativă

Referitor la conceptul de „proiectare pedagogică" şi poziţia sa în sistematica disciplinelor educaţionale, profesorul Dan Potolea consideră că sunt necesare, în continuare, discuţii specializate şi dezbateri.

„În mod obişnuit, cursurile şi manualele de pedagogie autohtonă plasează problematica proiectării în spaţiul didacticii sau teoriei instruirii, în relaţie sau nu cu formele de organizare a activităţii didactice, înainte sau după analizele referitoare la evaluarea educaţională. *Surprindem o anumită ezitare în determinarea celei mai bune poziţii (sublinierea ne aparţine).* În ceea ce ne priveşte, credem că **proiectarea pedagogică se încadrează perfect în logica curriculum-ului angajând cele trei dimensiuni menţionate anterior, structurală, procesuală şi a produsului**. Planificarea calendaristică, proiectarea unităţilor de învăţare sau proiectul de lecţie sunt alte tipuri de produse curriculare" (op. cit., pag 82).

Definiţiile date astăzi proiectării didactice sunt relativ diferite, ceea ce denotă o oarecare confuzie terminologică ce exprimă în ultimă instanţă concepţii diferite sau lipsa unei unităţi de interpretare semantică unitară a acestui concept.

Dincolo de diferențele constate în definirea conceptului, putem desprinde ideea potrivit căreia proiectarea activității didactice are funcția de a orienta demersul cadrului didactic, succesiunea secvențelor şi structura acestora, mijloacele de realizare etc.

Proiectarea activității didactice este un ansamblu coordonat de operații de anticipare a desfăşurării unui program de instruire. „*A proiecta activitatea didactică înseamnă a corela şi integra operațiile de definire a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de dirijare a învățării, probelor de evaluare şi a relațiilor dintre acestea*" (Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, TUB, 1988, pag. 250).

În aceeaşi ordine de idei, I.T. Radu afirmă: „*Într-o formulare sintetică am putea defini proiectarea activității didactice ca fiind un ansamblu de procese şi operații de anticipare a desfăşurării activității instructiv-educative*" (I.T.Radu, op. cit).

Proiectarea activității didactice, indiferent de nivelul la care se realizează, are un rol foarte important în asigurarea succesului oricărei acțiuni instructiv-educative. Se ştie că în teoria şi practica pedagogică sunt susținători fervenți ai idei de proiectare, de anticipare, dar şi contestatatori înrăiți ai acesteia. Dacă adepții înfocați ai elaborării minuțioase a proiectului de lecție/activitate scot în prim plan cerințele lucrului bine făcut, meticulos pregătit în prealabil, contestatarii mizează pe necesitatea eliminării rutinei şi introducerii elementelor de creativitate în actul didactic, de inspirație etc.

Noi considerăm asemenea profesorului I.T. Radu, că problema nu trebuie formulată în termeni tranşanți, exclusivi, mergând pe principiul „proiectăm totul sau nu proiectăm nimic".

Adevărata problemă nu constă în a recunoaşte sau a respinge necesitatea acțiunii de proiectare, ci în identificarea componentelor activității didactice care fac necesară o acțiune de anticipare a acțiunii lor în desfăşurarea procesului, dar şi în relevarea aspectelor în care personalitatea educatorului, aptitudinea sa pedagogică îşi găsesc teren de manifestare, conferind, în acest fel, actului didactic „eficiență cât mai înaltă" (I.T. Radu, Pedagogie 1995).

4.3.2. Dimensiuni ale proiectării didactice

Perioadele de timp pe care se realizează proiectarea pedagogică se întind pe cicluri de învăţământ, ani de studii, discipline şcolare, semestre, capitole, sisteme de lecţii şi activităţi. În funcţie de perioada de timp la care ne raportăm, distingem:

- proiectarea *globală*
- proiectarea *eşalonată*

Proiectarea globală reprezintă activitatea de structurare a acţiunilor şi operaţiilor care asigură funcţionalitatea sistemului şi a procesului de învăţământ la nivel general. Acesta vizează instituţiile şcolare şi se operează cu obiective, conţinuturi şi criterii de evaluare cu un grad mai mare de generalitate.

Proiectarea eşalonată constă în elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline şi apoi a unei lecţii/activităţi. Acest tip de proiectare este specific cadrului didactic (în principal).

4.3.3. Proiectarea unui program de instruire; structura şi caracteristici

Activitatea de proiectarea de concretizează într-un program de instruire. Orice program de instruire trebuie să conţină:

1. **Componentele**: obiectivele, conţinuturile, strategiile de dirijare a învăţării, probele de evaluare.
2. Precizarea **relaţiilor** dintre componente, în funcţie de criteriul de optimalitate pentru care s-a optat.
3. Specificare **condiţiilor pedagogice**, psihologice şi sociale de realizare a proiectării.

Proiectarea pedagogică trebuie să aibă câteva caracteristici:

1. **să fie integrală**, adică să coreleze obiectivele, conţinuturile, strategiile şi evaluare;
2. **să fie optimă**, adică să respecte principiile procesului de învăţământ, să tină cont de resursele materiale, informaţionale şi umane implicate.

3. **să fie strategică**, adică să vizeze anticiparea rezultatelor în termeni manageriali: intrări-ieşiri. (Sorin Cristea, Dicționar de termeni pedagogici, EDP, Buc, 1998).

4.3.4. Modele de proiectare

Modelele de acțiune în timp în ceea ce priveşte proiectarea didactică sunt următoarele:

a) modelul proiectării tradiționale

b) **modelul proiectării curriculare** (Sorin Cristea, Dicționar de termeni pedagogici).

4.3.4.1. Modelul proiectării tradiționale

Concepe criteriul de optimitate în limitele obiectivelor prioritar informative.

Potrivit concepției tradiționale, aptitudinile intelectuale ale elevilor sunt distribuite inegal. Într-o populație şcolară foarte mare, distribuția se realizează procentual potrivit „curbei în formă de clopot" a lui Gaus. Şi anume: 70% dintre elevii unei colectivități se situează în jurul valorii medii, de o parte şi de alta a acestui interval se situează 13% dintre elevii buni, 13% dintre elevii mediocrii. La extremele acestor intervale sunt situați elevii foarte buni (2%) şi elevii foarte slabi (2%).

Pornind de la această distribuție, în pedagogia tradițională se consideră că în activitatea didactică trebuie să existe standarde instructive foarte diferite „de la nivelul celor inferioare şi accesibile tuturor până la nivelul celor superioare şi accesibile unui grup foarte restrâns de elevi (2%)."

În consecință, criteriile de notare şi probele de evaluare trebuie să fie elaborate şi standardizate astfel încât să se ajungă la distribuirea elevilor într-unul din intervalele de pe curba lui Gaus.

Acest mod de a proiecta activitatea didactică a impus aplicarea logicii de tipul următor, care presupune următorii paşi:

a) definirea, mai întâi, în termeni relativi sau procentuali a performanțelor standard conform modelului teoretic impus de curba lui Gaus.

b) în funcție de aceste cerințe şi de distribuția relativă, se formulează standardele instrucționale în termeni de conținut.

Aceste standarde de conținut sunt însă profund diferențiate, ierarhizate ca grad de dificultate, încât unii elevi să aibă acces numai la nivelul standardelor inferioare, iar alții să înainteze spre standardele superioare.

Practica educațională a demonstrat că aplicarea acestui mod de a proiecta activitatea instructiv-educativă a condus la cea ce unii pedagogi au numit „efectele Pygmalion”: elevii înşişi tind să se identifice de timpuriu cu o anumită poziție pe curba distribuției normale, iar aşteptările cadrelor didactice vis-a-vis de performanțele unui elev converg spre poziția acceptată de acesta.

4.3.4.2. Modelul proiectării curriculare

Dezvoltat de didactica modernă şi postmodernă este centrat pe obiectivele activității instructiv-educative. Prioritară devine corespondența pedagogică dintre obiective-conținuturi-stratego-evaluare.

Proiectarea curriculară concepe criteriul de optimalitate la nivelul corespondenței pedagogice dintre elementele componente ale procesului de învățământ şi permite diferențierea pedagogică a standardelor de performanță la nivel minim, mediu, maxim. Are la bază teoria „învățării depline” sau a „eficacității generale de învățare” propune o altă optică privind formularea performanțelor standard şi a strategiilor instructive. Esența acesteia constă în faptul că „opune instruirii orientate spre selecție a activitate educativă care să ofere fiecărui elev posibilitatea de a-şi dezvolta la maxim potențialul intelectual. Performanțele standard şi strategiile pedagogice trebuie astfel definite. De asemenea, practicile de instruire şi învățare trebuie diferențiate (vezi Teorii aplicate în formularea performantelor standard).

În locul curbei în formă de clopot trebuie promovată curba în formă de J, în conformitate cu care circa 95% dintre elevi vor atinge nivelul unor performanțe acceptabile”.

Modelul instructiv al învățării depline are în vedere:

a) analiza performanțelor standard cu referire la obiectivele (standardele) de conținut;

b) eşalonarea diferențiată a timpului de instruire pentru fiecare elev sau grup omogen de elevi;

c) evaluarea rezultatelor şcolare şi nu a elevilor, înlăturarea ierarhizării, distribuția uniformă a rezultatelor. Performanțele sunt generalizate şi uniformizate.

Modelul învățării depline se concentrează pe standardele de conținut.

Standardele de conținut pot varia de la nivelul minimal la cel maximal.

Standardele minimale de conținut corespund cerințelor fără satisfacerea cărora un elev nu poate fi considerat absolvent al unui ciclu de şcolarizare sau promovat la o disciplină.

Pentru a formula standardele minimale trebuie să se răspundă la următoarele întrebări:

- ce trebuie să ştie un elev?
- ce abilități trebuie să-şi însuşească?

4.3.5. Operațiile proiectării

Operațiile implicate în proiectare sunt:

a) Operația de *definire a criteriului de optimalitate* a programului de instruire respectiv;

b) Operația de *analiză şi corelare* a componentelor programului de instruire: obiectivele, conținuturile şi strategiile de predare-învățare-evaluare.

4.3.5.1. Definirea criteriului de optimalitate

Procesul de învățământ este un proces finalist, fiind direcționat de obiective. „Rezultatele şcolare ale elevilor, raportate prin evaluare, la obiective prestabilite dau măsura performanțelor în învățare”.

Optimalitatea în activitatea instructiv educativă se referă la raportul dintre nivelul aşteptat al performanțelor şi nivelul realizat (Lazăr Vlăsceanu, idem).

Cu cât un număr mai mare de elevi realizează performanța la nivelul obiectivelor cu atât procesul de învățământ este mai eficient. „Criteriul de optimalitate al instruirii şcolare este reprezentat de creşterea performanţelor în învățare al elevilor”.

Performanţele elevilor sunt apreciate prin raportare la standarde, adică la unități de măsură etalon, stabilite pentru un elev, pentru o clasă sau pentru toți elevii dintr-un ciclu de şcolarizare.

Performanțele standard sunt formulate în **termeni relativi sau de conținut.**

Formularea performanţelor standard în *termeni de conținut* înseamnă stabilirea obiectivelor operaționale de tip cognitiv, afectiv şi psihomotor la nivel de disciplină de învățământ, set de discipline sau arii curriculare etc. În această situație rezultatele şcolare ale elevilor, obținute în urma evaluărilor sunt raportate la obiectivele prestabilite şi se obține măsura concordanței lor.

Formularea performanțelor lor standard în *termeni relativi* înseamnă compararea performanțelor unui elev cu performanțele altui elev. Acest gen de analiză „urmăreşte să stabilească distribuția procentuală a rezultatelor şcolare ale elevilor exprimate prin note sau calificative în cadrul unei colectivități”. Repartițiile procentuale sunt raportate la un criteriu standard şi se apreciază gradul său de realizare.

În practica educațională cele două modalități de definire a performanţelor standard sunt corelate. Analiza în termeni relativi presupune în mod tacit respectarea anumitor standarde de conținut, iar performanțele de conținut nu exclud şi presupun realizarea anumitor standarde relative.

4.3.5.2. Analiza şi corelarea componentelor

A. Precizarea obiectivelor instructiv educative

- Fiind un proces finalist, toate etapele şi componentele procesului de învățământ se desfăşoară în funcție de obiective.
- Obiectivele sunt organizate taxonomic (domenii şi clase comportamentale).

- Formularea clară (operațională) a unui obiectiv operațional trebuie să îndeplinească două cerințe:
    - **de conținut;**
    - **de formă**;

Dimensiunea de conținut a unui obiectiv se referă la operația logică sau abilitatea mentală ce trebuie activată prin asimilarea conținutului respectiv.

Dimensiunea referitoare la forma unui obiectiv este elaborată în funcție de anumite norme (vezi Cerințe de conținut şi de formă ale operaționalizării).

B. Cunoaşterea resurselor şi a condițiilor de desfăşurare a procesului didactic

Aceasta presupune:

- cunoaşterea condițiilor didactico-materiale;
- timpul de instruire-învățare;
- nivelul de pregătire al elevilor şi potențialul lor de învățare

C. Organizarea şi pregătirea pedagogică a conținutului procesului instructiv-educativ

Analiza instrucțională a conținutului ce trebuie predat vizează contribuția creatoare a profesorului la analiza pedagogică a conținutului învățământului.

Competența ştiințifică şi didactică a cadrului didactic se concretizează în analiza pedagogică a conținuturilor învățării din perspectiva proiectării adecvate a activităților şi a lecțiilor.

În analiza pedagogică a conținuturilor, cadrul didactic trebuie să țină seama de *trei premise*:

1. Nu toate conținuturile sunt la fel de importante. Importanța conținuturilor este ierarhică şi trebuie să fie concepute ierarhii/taxonomii. Cadrul didactic trebuie să realizeze o ierarhizare a informațiilor din punctul de vedere al importanței şi al valorii. Această ierarhizare se face în funcție de câteva *criterii de referință*, printre care:
    - valoarea în cadrul domeniului conținutului de referință;
    - corelațiile cu alte informații;
    - efectele formative probabile;
    - eventualele aplicații practice.

2. Programarea în timp a predării/învățării conduce la înaintarea progresivă a copiilor/elevilor în învățarea conținuturilor preconizate. Având în vedere desfăşurarea secvențială, pe activități şi lecție care se succed una după alta, cel mai adesea elevii nu au capacitatea de a discrimina cunoştințele sau problemele esențiale de cele mai puțin importante. În final există riscul să nu reuşească să reconstituie cât mai adecvat raporturile logice dintre cunoştințe. De aceea cadrul didactic trebuie să refacă unitatea cunoaşterii şi s-o esențializeze.
3. Ceea ce se predă şi respectiv se învață trebuie pus în relație cu experiența de viață a elevilor, accesibilizat şi valorificat educativ.

Analiza pedagogică a conținutului învățării presupune, următoarele *activități*:

- Identificarea structurii logice a conținutului;
- Specificarea experiențelor de învățare;
- Programarea secvențelor de instruire;
- Realizarea predării/învățării;
- Stabilirea modalității de evaluare.

Înainte de a trece la predare, cadrul didactic identifică unitățile de conținut. Acestea pot fi noțiuni, definiții, enunțuri (reguli, formule, teoreme etc), demonstrații, descrieri, scheme, raționamente, probleme, interpretări şi aplicații.

Unitățile de conținut sunt ordonate apoi pe o scară progresivă din punct de vedere al reprezentativității, al valorii ştiințifice şi formative. Astfel cadrul didactic va ordona cunoştințele de la *foarte important* la mai puțin important şi neimportant.

Aceasta înseamnă:

- Identificarea unităților de conținut cu valoare euristică maximă;
- Definirea relațiilor de dependență logică dintre aceste unități şi dintre ele şi alte unități subordonate;

Unitățile de conținut cu valoarea euristică maximă sunt acele concepte, enunțuri, probleme şi aplicații fundamentale, esențiale şi reprezentative pentru disciplina predată (Lazăr Vlăsceanu, 1988).

Ele corespund standardelor minime ale învățării întrucât exprimă cerințe fără satisfacerea cărora un elev nu poate fi considerat absolvent al unui ciclu şcolar sau promovat la o disciplină.

A formula astfel de standarde înseamnă a anticipa evaluarea şi implicit înseamnă a răspunde următoarelor întrebări:

- Ce trebuie să ştie un elev în mod necesar la sfârşitul unei perioade de predare-învățare pentru a fi declarat promovat?
- Care conținuturi trebuie asimilate de elev/preşcolar într-o etapă de instruire pentru a face față solicitărilor în stadiul următor?

În acest demers un rol important îl au standardele minimale. Ele pot fi ridicate în funcție de nivelul clasei la care se predă, dar nu pot fi coborâte sub nivelul solicitat de treapta şcolară în care se află elevul.

Standardele maximale au un caracter opțional (nu sunt obligatorii pentru fiecare elev) şi vizează conținuturile cu grad înalt de dificultate şi care facilitează învățarea în etapele următoare (E. Noveanu, Probleme de tehnologie didactică, 1987).

Evaluarea este corelată cu conținuturile şi dintr-o altă perspectivă încă în faza analizei instrucționale a ceea ce urmează să se predea de către cadrul didactic.

După ce au fost identificate unitățile de conținut sunt integrate în relațiile orizontale şi verticale pentru a li se reda coerența problematică (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1998).

Se ştie faptul că fiecare disciplină dispune de un coeficient de organizare a conținutului. Acest indice este minim atunci când între unitățile de conținut nu există nici o relație şi maxim atunci când fiecare unitate este interdependentă cu toate celelalte. În funcție de mărimea gradului de coeziune dintre conținuturi, specialiştii au formulat mai multe moduri de predare şi aferente lor mai multe modalități de evaluare:

- Fiecare unitate de conținut constituie obiectul independent al predării, învățării şi evaluării
- Unitățile de conținut sunt ierarhizate ca valoare euristică, şi, în consecință strategiile de predare–învățare-evaluare sunt diferențiate şi interdependente

- Dependența unităților de conținut este accentuată, de aceea transmiterea cunoştințelor trebuie făcută în blocuri compacte, iar evaluarea este de tip sumativ (Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, 1988)

După elaborarea *organigramei structurii logice a disciplinei* trebuie să se stabilească raporturile de corespondență dintre obiective, conținuturi şi evaluare.

Concret, *corespondențele* se stabilesc astfel:

- Se alcătuieşte un tabel cu trei coloane: în prima coloană vor fi menționate obiectivele, în coloana următoare unitățile de conținut, iar în a treia se precizează standardele (minimale şi obligatorii pentru toți elevii şi standardele opționale la nivelul maximal)

D. Stabilirea raporturilor de corespondență dintre obiective şi conținuturi

A stabili aceste raporturi înseamnă a stabili operațiile logice sau mentale care sunt activate prin parcurgerea conținuturilor respective. Pentru aceasta se elaborează tabele de specificații.

Obiective	Conținuturi	Standarde
O I	Tema I	
O1 O2 O3 On	C1 C2 C3 Cn	Standarde minime Standarde medii Standarde maxime

Aceasta presupune:

- sistematizare conținutului prin delimitarea şi ordonarea unităților informaționale;
- identificarea pentru fiecare unitate informațională a unităților de conținut cu valoare euristică maximă (stabilirea elementelor esențiale);
- organizarea conținutului pe sisteme de lecții şi lecții/activități;
- stabilirea ritmului de parcurgere a conținuturilor;
- ordonarea logică a conținutului.

E. Stabilirea strategiilor pedagogice. Reprezintă de fapt aspectul activ, dinamic prin care cadrul didactic dirijează învățarea.

Pentru elaborarea unei strategii didactice, profesorul trebuie să se raporteze în principal la metodele şi mijloacele folosite. Există o varietate extrem de mare de combinații sau strategii pedagogice aplicabile pentru a dirija învățarea. Aceste combinații nu se realizează întâmplător, ci în funcție de anumite criterii, între care:

- organizarea elevilor;
- organizarea conținuturilor;
- modul de evaluare etc

În construcția unei strategii didactice se manifestă creativitatea cadrului didactic (vezi Strategii de instruire).

F. Stabilirea activităților de predare-învățare susceptibile să asigure realizarea obiectivelor propuse (eşalonarea în timp a situațiilor instructive)

Această etapă presupune:

- precizarea tipurilor de învățare ce urmează a fi realizate;
- modalitățile de lucru cu elevii;
- metodele, procedeele şi mijloacele de învățământ utilizate;
- seturi de exerciții, teme de lucru, activități practice pe care le vor efectua elevii.

G. Modalități de evaluare a rezultatelor obținute de elevi (întrucât problematica evaluării a fost tratată într-un capitol distinct, nu vom dezvolta această problematică)

4.3.6. Proiectarea activității didactice la nivelul cadrului didactic

Proiectarea este un proces realizat în mai multe faze. Activitatea de proiectare nu este un atribut exclusiv al cadrului didactic, ci şi al altor factori de decizie, al instituțiilor de specialitate.

Proiectarea la nivelul cadrului didactic se concretizează în:

- proiectarea anuală a predării unei discipline;
- proiectarea semestrială;
- proiectarea unității de învățare;
- proiectarea la nivelul unei activități/lecții.

Elementul central în realizarea proiectării didactice este *programa*. Aceasta reprezintă un document normativ. Ea stabileşte țintele ce trebuie atinse.

Proiectarea activității didactice presupune:

a) lectura/studiul programei;
b) planificarea calendaristică;
c) proiectarea secvențială a unităților de învățare;
d) proiectul unei activități/lecții.

4.3.6.1. Lectura programei

Programa „se citeşte” pe orizontală în succesiunea următoare: obiective cadru-obiective de referință-activități de învățare-conținuturi-evaluare.

În demersul său, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere faptul că fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate mai multe obiective de referință. Pentru realizarea obiectivelor de referință se pot realiza mai multe tipuri de activități de învățare.

Unele dintre activitățile posibile sunt recomandate în programă. Acestea au caracter orientativ, în sensul că profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activități propuse sau poate construi, gândi, imagina activități proprii (Documentele programului de abilitare curriculară, Botoşani, 2000).

Planificarea calendaristica. Concept, etape, structura

Planificarea calendaristică a activităților de predare/învățare face parte integrantă din programare, ca activitatea de organizare a conținuturilor. Timpul disponibil de instruire se confruntă cu timpul necesar clasei de elevi pentru a

atinge anumite performanțe de învățare. Rezultă ca planificarea calendaristică. trebuie precedată de o *analiză/evaluare diagnostică* pentru a aprecia:

- timpul mediu realmente necesar grupei de copii/ clasei de elevi pentru a realiza sarcinile de învățare corespunzătoare obiectivelor terminale şi a atinge performanțele anticipate;
- tipurile de strategii pedagogice optime adecvate dirijării învățării elevilor din grupa respectivă;
- tipurile de activități şi eşalonarea lor în timpul de instruire;
- succesiunea probelor de evaluare formativă şi sumativă.

Pe baza rezultatelor diagnozei pedagogice se procedează la planificarea calendaristică semestrială în formă de tabel.

Din perspectivă curriculară, planificarea calendaristică nu este un document administrativ, ci un instrument de interpretare personală a programei. Planificarea presupune o lectură atentă şi personală a programei.

Elaborarea planificării parcurge următoarele etape:

- citirea atentă a programei;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a conținuturilor;
- corelarea fiecărui conținut în parte cu obiectivele de referință vizate;
- verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de cadrul didactic şi oferta de resurse didactice de care dispune (ghiduri metodice, îndrumătoare etc)
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conținut în concordanță cu obiectivele de referință vizate.

Rubrica planificării calendaristice *poate* fi următoarea:

Nr. crt.	Unități de învățare/teme	Obiective de referință vizate	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații

4.3.6.3 Proiectarea unității de învățare. Concept, structură

Conceptul de unitate de învăţare

Acest concept este relativ recent în teoria şi proiectarea pedagogică românească. Deşi este proaspăt introdus, a produs deja o seamă de confuzii, care se mențin la nivel semantic dar şi la nivel practic, aplicativ. Sensul real şi inițial al " unității de învățare" este de " unitate curriculară", care are obiective proprii bine definite, un conținut bine precizat şi corespondent competentelor vizate prin obiective, se realizează prin strategii instructiv- educative adecvate, iar evaluarea solicita/ " cheamă" metode, tehnici şi instrumente specifice.

În concepția grupului care a avansat conceptul, o unitate de învățare poate să acopere una sau mai multe activități. În practica şcolară, în prezent, se pune, în mod eronat, semnul egalității între "unitatea de învățare" şi " unitatea de conținut". Alocarea timpului afectat unei unități de învățare se face prin planificarea anuală.

O unitate de învățare are următoarele *caracteristici*:

- este coerentă din punct de vedere al competențelor vizate;
- este unitară din punct de vedere al conținutului tematic;
- se desfăşoară continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unității de învățare

În elaborarea unui asemenea demers trebuie să se aibă în vedere:

- centrarea demersului pe obiective, nu pe conținuturi;
- implicarea în proiectare a următorilor factori:

a) obiective (de ce?): obiective de referință
b) activități de învățare: Cum?
c) evaluare: Cât? (descriptori de performanță)
d) resurse: Cu ce?

În practica şcolară s-a propus următorul tabel pentru integrarea proiectării unității de învățare:

Şcoala___________
Disciplina_________ Cadru didactic........................
Clasa______________ Săptămâna/anul.......................

4.3.7. Proiectul unității de învățare

Unitatea de învățare:………….
Nr. ore alocate:………………..

Conținuturi -detalieri-	Obiective De referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluarea Instrumente	Observații

4.3.6.4. Proiectul pedagogic al lecției sau proiect de lecție; structura

Proiectul este (poate fi) structurat în trei părți:

I. Date de identificare
II. Construcția propriu-zisă
III. Criteriul de optimalitate

I. Date de identificare. Se precizează:

- data;
- clasa;
- disciplina;
- aria curriculară;
- tipul lecției (transmitere însuşire de noi conținuturi, formare de priceperi şi deprinderi, recapitulare şi sistematizare, evaluare, mixtă);
- obiectivele de referință;
- obiectivele operaționale;
- strategii didactice folosite;
- bibliografie.

II. Construcția propriu-zisă

Construcția (poate) include cinci indicatori, aşezați în coloane:

- eşalonarea în timp a situațiilor instructive (secvențele lecției), obiectivele operaționale;
- unitățile de conținut;
- strategiile didactice;
- modalități de evaluare.

Între aceşti 5 indicatori trebuie să existe relații de corespondență. Proiectul trebuie să aibă coerență atât pe orizontală cât şi pe verticală.

Grafic tabelul se prezintă astfel:

Tabel de specificare a corespondențelor

Eşalonarea în timp a situațiilor de instruire	Obiectivele operaționale	Conținuturi	Strategii didactice	Evaluarea

Indicatorii prezentați mai sus se elaborează în următoarea ordine:

a) se formulează obiectivele, care trebuie să aibă un caracter concret, operațional, să fie în strânsă legătură cu unitățile de conținut rezultate în urma analizei logice şi pedagogice a acestuia;
b) se optează pentru strategia pedagogică adaptată la obiectivele de conținut activat;
c) se stabilesc modalitățile şi instrumentele de evaluare;
d) se eşalonează în timp situațiile de instruire.

*Etapel*e mari ale unei lecții sunt, în general, următoarele:

- captarea atenției;
- organizarea activității;
- verificarea temei;
- enunțarea obiectivelor;
- predarea noilor conținuturi;
- fixarea acestora;
- transferul cunoştințelor;
- tema pentru acasă.

III. Criteriul de optimalitate precizează:

- distribuția standardelor de conținut de la nivelul minimal la nivel maximal;
- repartiția aşteptată sau dezirabilă a performanțelor elevilor sau modul de realizare (distribuție) a performanțelor relative.

Structura proiectului este aceeaşi pentru orice tip de lecție (în general).(Sursa: Lazar Vlăsceanu, Curs de pedagogie, TUB, 1988).

Calitățile unui proiect de lecție :
să ofere o perspectivă globală şi completă asupra lecției ;

- să aibă un caracter realist;
- să fie simplu şi operațional;
- să fie flexibil.

Proba de verificare nr. 4

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (20 de puncte)

Definiți în cuvinte proprii conceptele:

- **Plan de invatamant;**
- **Programa scolara**
- **Manual scolar**
- **Proiect al unitatii de invatare**
- **Proiect de lectie/ activitate.**

Important!

Se acordă ***câte 4 puncte*** *pentru fiecare definiție corect formulată.*

Subiectul al II- lea(70 de puncte)

Sunteți la inceput de capitol/ unitate de învățare.

Cerința :

Realizati proiectul unitatii de invatare respective.



Important!

Schema de corectare şi de notare/ apreciere holistică (globală) a demersului de proiectare. Sugestii

Nivelul minimal : între 21- 40 de puncte (notele 5- 6)

Proiectul are următoarele **caracteristici:**

- Definire imprecisă, incorectă şi nediversificată a obiectivelor;
- Conținuturile corespondente sunt selectate dar au relevanță scăzută pentru procesul de dobândire de către elev a competențelor vizate;
- Activitatile de invatare si resursele implicate sunt slab diferentiate;
- Evaluarea acoperă parțial problematica vizată;

Nivelul mediu : între 41-60 de puncte (notele 7-8)

Proiectul are următoarele **caracteristici:**

- Obiectivele de evaluare şi conținuturile sunt bine definite/ stabilite, corelate şi acoperă întreaga problematică a capitolului sau unității de învățare;
- Activitatile de invatare si resursele nu sunt adecvate integral contextului educational respectiv;
- este folosit un limbaj ştiințific corect dar cu mici imperfecțiuni;
- evaluarea nu este diversificata si in corespondență totală cu obiectivele şi cu unitățile de conținut vizate.

Nivelul maximal : între 61-70 de puncte (notele 9- 10)

Demersul de proiectare are următoarele **caracteristici:**

- Obiectivele sunt definite cu rigoare, într-un limbaj de specialitate elevat; sunt diversificate ca grad de complexitate (vizează cunoştințe, capacități de aplicare dar şi capacitate de sinteză, de emitere/ de formulare/ exprimare a judecăților de valoare despre problematica respectivă);
- Conținuturile beneficiază de un nivel ridicat de reprezentativitate şi sunt în corespondență totală cu obiectivele de evaluare formulate;
- Activitatile de invatare si resursele sunt adecvate integral contextului educational respectiv;
- Instrumentarul si metodologia de evaluare selectate permit aprecierea corectă, pertinentă a universului problematic al capitolului/ unității de învățare respective.
- Proiectarea pedagogica realizata se incadreaza perfect in logica curriculum-ului, angajand cele trei dimensiuni: structurala, procesuala si a produsului; este integrala, optima si strategica.

Bibliografie

Cerghit, I., (coord.) – *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord), Curs de pedagogie, TUB, 1988

Cristea Sorin – *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998

Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996

De Landsheere, Gilbert, Definirea obiectivelor educaţionale, Bucureşti, EDP, 1977

Ezechil Liliana, Păişi Mihaela, Laborator preşcolar, Editura Integral, Bucureşti, 2002

Gagne' R. M., Briggs L. J. – *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învăţământul preuniversitar, CNC, Bucureşti, 2001

Ionescu M. – *Clasic şi modern în organizarea lecţiei*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982

Iucu B. Romiţă; Manolescu M. – *Pedagogie* , Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001

Iucu Romiţă, Instruirea şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 2002

M.E.N., Consiliul Naţional pentru Curriculum – *Curriculum Naţional – programe şcolare pentru învăţământul primar*, Bucureşti, 1998

Manolescu Marin – *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*, Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2002

MEN – Programa activităţilor instructiv educative în grădiniţă, MEN, Bucureşti, 2000

Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994

Păun Emil, Dan Potolea (coord), Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative, Editura Polirom, Iaşi, 2002

Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999

Unitatea de invatare nr. 5

Curriculum Național

Cuprins

Obiectivele unitatii de invatare nr. 5

Pe parcursul şi la sfârşitul acestei unităţi de învăţare, studenţii vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse contexte de instruire, metodice etc. principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: metoda de evaluare, metode clasice/ tradiţionale, metode alternative;
- Să caracterizeze principalele metode de evaluare folosite în învăţământul preuniversitar românesc
- Să argumenteze necesitatea complementarităţii metodelor tradiţionale şi alternative de evaluare
- Să utilizeze/ să integreze în practica şcolară metodele de evaluare şcolară, în diverse contexte educaţionale
- Să valorifice rezultatele şcolare ale elevilor, culese prin diferite metode, în vederea optimizării procesului de instruire

IV.1. Concept, semnificaţii, aspecte ale modernităţii.

Curriculum Naţional reprezintă sistemul experienţelor de învăţare oferite de şcoală într-un sistem naţional. Prin CURRICULUM NAŢIONAL se desemnează, în mod convenţional, totalitatea programelor şcolare. Astfel, tot în mod convenţional, prin REFORMĂ CURRICULARĂ se desemnează în principal reforma operată la nivelul programelor şcolare şi al suportului instituţional al acestora, planurile-cadru de învăţământ.

Curriculum- ul Naţional adoptat în 1998 ofera un grad mai ridicat de flexibilitate, oferind posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferenţiate şi personalizate. Această flexibilitate se concretizează în principal, în raportul dintre „curriculum nucleu" sau obligatoriu (65% - 70%) şi cel „la decizia şcolii" (35%-30%).

Acesta din urmă trebuiue sa ofere o gamă largă de posibilităţi, din care trebuie să se aleagă una sau mai multe variante, adaptate cerinţelor elevilor.

CURRICULUM NAŢIONAL a fost elaborat pentru a sintetiza ansamblul de aşteptări exprimate de şcoală faţă de un tânăr capabil să răspundă cerinţelor unor realităţi exprimate.

Aceste exigenţe s-ar putea rezuma în:

- Capacităţi superioare de gândire critică şi divergentă, în măsură să-i ajute pe elevi să utilizeze cunoştinţele şi competenţele dobândite în diferite situaţii problemă;
- Motivaţia şi disponibilitatea de a răspunde în mod adecvat la schimbare, ca premisă a oricărei dezvoltări personale;
- Capacităţi de inserţie socială activă, alături de un set de aptitudini şi de valori personalizate, care vor permite elevilor participarea la viaţa unei societăţi deschise şi democratice.

Procesul de elaborare a noului curriculum pentru învățământul obligatoriu a avut în vedere trei repere fundamentale:

- *Raportarea la dinamica şi la necesitățile actuale, precum şi la finalitățile de perspectivă ale sistemului românesc de învățământ, generate de evoluțiile societății şi formulate în diverse documente de politică educațională;*
- *Raportarea la tendințele actuale şi la criteriile internaționale general acceptate în domeniul reformelor curriculare;*
- *Raportarea la acele tradiții ale sistemului românesc de învățământ care sunt pertinente din punctul de vedere al reformei în curs.*

Alături de reperele enunțate mai sus, reforma curriculară are în vedere construirea programelor şcolare pe baza următorilor indicatori:

- Nivelul, varietatea şi complexitatea intereselor educaționale ale elevilor;
- Ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoaşterii;
- Exigențele formării personalității elevului într-o lume în schimbare.

Elaborarea noului **CURRICULUM NAȚIONAL** a urmărit, totodată:

- *Adecvarea curriculumului*, în ansamblul său, la contextul socio-cultural național;
- *Permeabilitatea curriculumului* față de evoluția în domeniu înregistrată pe plan internațional;
- *Coerența*, manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum şi finalitățile sistemului de învățământ, cât şi la nivelul diferitelor componente intrinsece ale acestuia;
- *Pertinența curriculumului* în raport cu obiectivele educaționale;
- *Transparența curriculumului* din punctul de vedere al tuturor agenților educaționali implicați;
- *Articularea optimă* a fazelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă.

Curriculum Național: dimensiunile noutății

Se manifesta prin:

1. plasarea învățării - ca proces - în centrul demersurilor şcolii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat);
2. orientarea învățării spre formarea de capacități şi atitudini prin dezvoltarea competențelor proprii rezolvării problemelor, precum şi prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică;
3. flexibilizarea ofertei de învățare venită dinspre şcoală (structurarea nu a unui învățământ unic pentru toți, conceput pentru un elev abstract, ci a unui învățământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret);
4. adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană, precum şi la preocupările, interesele şi atitudinile elevului;
5. introducerea unor noi modalități de selectarea şi de organizare a obiectivelor şi a conținuturilor, conform principiului „nu mult, ci bine"; important nu este nu doar ce anume,

ci cât de bine, când şi de ce se învață, dar şi la ce anume serveşte mai târziu ceea ce s-a învățat la şcoală;

6. posibilitatea realizări unor parcursuri şcolare individualizate, motivante pentru elevi, orientate spre inovație şi împlinire personală;
7. responsabilitatea tuturor agenților educaționali în vederea proiectării, monitorizării şi evaluării curriculumului.

Ciclurile curriculare

Ciclurile curriculare reprezintă periodizări ale şcolarității care au în comun obiective specifice. Ele grupează mai mulți ani de studiu, care aparțin uneori de niveluri şcolare diferite. Aceste periodizări ale şcolarității se suprapun peste structura formală a sistemului de învățământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învățământ prin intervenții de natură curriculară.

Introducerea **ciclurilor curriculare** se exprimă la nivel de:

- Obiective care particularizează finalitățile grădiniței, ale învățământului primar şi ale învățământului secundar;
- Metodologie specifică didactică.

Introducerea **ciclurilor curriculare** devine operativă prin:

- Modificările în planurile de învățământ, privind:
    - gruparea obiectelor de studiu;
    - momentul introducerii în planurile-cadru a unor anumite discipline;
    - ponderea disciplinelor în economia planurilor;
- Modificările conceptuale la nivelul programelor şi al manualelor şcolare;
- Modificările de strategie didactică (condiționate de regândirea formării inițiale şi continue a învățătorilor şi a profesorilor).

Ciclurile curriculare ale învățământului primar şi gimnazial sunt prezentate în tabelul următor:

VÂRSTĂ	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
CLASA	GR. Preg	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
CICLUL CURRICU-LAR	ACHIZIȚII FUNDAMEN-TALE			DEZVOLTARE				OBSERVARE ŞI ORIENTARE		

Fiecare ciclu curricular oferă un *set coerent de obiective de învățare*, care consemnează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului lor şcolar. Prin aceste obiective, **ciclurile curriculare** oferă diferitelor etape ale şcolarității o serie de *dominante* care se reflectă în alcătuirea programelor şcolare.

Efecte ale introducerii **ciclurilor curriculare**:

- Crearea continuității la trecerea de la o treaptă de şcolaritatea la alta (grădiniță-învățământ primar, primar-gimnaziu, gimnaziu-liceu) prin:
    - transferul de metode;
    - stabilirea de conexiuni explicite le nivelul curriculumului.
- Crearea premiselor necesare pentru extinderea şcolarității către vârstele de 6 şi 16 ani;

- Constituirea unei structuri a sistemului de învăţământ mai bine corelată cu vârstele psihologice.

Activitatea la clasă ar trebui orientată către atingerea obiectivelor ciclurilor curriculare; astfel le putem reaminti:

Ciclul achiziţiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniţei – acolo unde există, urmată de clasele I-a şi a II-a) are ca obiective majore *acomodarea la cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială.*

Acest ciclu vizează:

- Asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul aritmetic);
- Stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat;
- Stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei acestuia;
- Formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a IV-a) are ca obiectiv major *formarea capacităţilor de bază necesare pentru continuarea studiilor.*

Ciclul de dezvoltare vizează:

- Dezvoltarea achiziţiilor lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimare în situaţii variate de comunicare;
- Dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenţei de a aplica în practică rezolvarea de probleme;
- Familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoaşterii;
- Constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică şi pluralistă;
- Încurajarea talentului şi a experienţei în diferite forme de artă;
- Formarea responsabilităţii pentru propria dezvoltare şi sănătate;
- Formarea unei atitudini responsabile faţă de mediu.

Ciclul de observare şi orientare (clasele a VII-a – a IX-a) are ca obiectiv major *orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare.*

El vizează:

- Descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- Formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- Dezvoltarea capacităţii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;
- Dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în domeniul social [9].

Curriculum nucleu

Desemnează numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prezentă în planul-cadru de învăţământ. Drept consecinţă, noile programe şcolare pe discipline cuprind:

IV.3.1. Obiective cadru

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi aptitudini generate de specificul disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

IV.3.3. Obiective de referinţă

Obiectivele de referinţă specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în formarea capacităţii şi achiziţia de cunoştinţe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Acest mod de a concepe obiectivele menţionate în programă are următoarele **avantaje:**

- Oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaştere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învăţământ avut în vedere;
- Asigură evidenţierea unei dezvoltări progresive în achiziţia de competenţe de la un an de studiu la altul;
- Reprezintă un instrument conceptual care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluţiei capacităţilor copilului şi posibilitatea stimulării acelor deprinderi care au fost insuficient formate şi dezvoltate;
- Creează premisele pentru deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informaţii pe aspecte formative ale predării-învăţării.

Activităţi de învăţare

Exemplele de activităţi de învăţare propun modalităţi de organizare a activităţii în clasă. Programa oferă cel puţin un exemplu de activitate pentru fiecare obiectiv de referinţă în parte. Exemplele de activităţi de învăţare sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare.

Curriculum nucleu şi curriculum la decizia şcolii

A. Curriculum nucleu cuprinde numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul-cadru de învăţământ .

Programele pentru aceste discipline din curriculumul nucleu cuprinde obiective cadru, obiective de referinţă, conţinuturi şi standarde curriculare de performanţă *obligatorii* pentru toate şcolile şi pentru toţi elevii.

B. Curriculum la decizia şcolii acoperă diferenţe de ore dintre Curriculum nucleu şi numărul maxim de ore pe săptămână pe disciplină şi pe an de studiu, prevăzute în planurile cadru de învăţământ.

Obiectivele şi conţinuturile care intră în curriculum la decizia şcolii nu sunt obligatorii. Ele fac însă parte din disciplina prevăzută în planul cadru.

Curriculum la decizia şcolii se poate concretiza în:

a) Curriculum nucleu aprofundat (CAN)

b) Curriculum extins (CE)
c) Curriculum elaborat în şcoală (CES)

Curriculum nucleu aprofundat *presupune realizarea obiectivelor şi însuşirea conținuturilor obligatorii din programa disciplinei, prin diversificarea activităților de învățare până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinei respective. Această variantă se poate realiza cu elevii ale căror interese nu sunt orientate spre respectiva disciplină şi/sau arie curriculară; sau pentru elevii slabi care au nevoie de un număr de ore mai mare decât ceilalți pentru însuşirea conținuturilor obligatorii.*

Curriculum extins *presupune parcurgerea în întregime a programei, atât a conținuturilor obligatorii cât şi a celor neobligatorii. Se lărgeşte astfel oferta de învățare(cunoştințe, capacități, atitudini, etc.) până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinelor respective.*

Această variantă se poate realiza cu elevii care manifestă interes pentru anumite discipline sau arii curriculare.

Curriculum elaborat în şcoală presupune diverse tipuri de activități opționale pe care le propune şcoala(sau le alege din lista avansată la nivel central). Proiectarea curriculumului elaborat în şcoală va fi condiționată de: resursele umane şi materiale din şcoală, interesele elevilor, situațiile specifice şcolii, necesitățile comunității locale

Curriculum elaborat în şcoală(CES)

Poate lua următoarele forme:

a) **Opționalul la nivelul disciplinei** reprezintă o ofertă diferită față de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în şcoală, la nivelul catedrei şi presupune formularea unor obiective de referință care nu apar în programă.
b) **Opționalul la nivelul ariei curriculare** presupune alegerea unei teme care implică cel puțin două discipline din aceeaşi arie curriculară. În acest caz, pornind de la obiectivele cadru ale disciplinelor vor fi formulate obiective de referință din perspectiva temei pentru care s-a optat.
c) **Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare** poate fi proiectat pornind de la un obiectiv complex transdisciplinar sau interdisciplinar prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii curriculare . obiectivele de referință derivă, în acest caz din obiectivele cadru ale ariilor curriculare asociate.

Cum se stabilesc opționalele?

În completarea curriculum-ului nucleu şcoala poate opta pentru una din cele trei variante la decizia şcolii (CNA; CE; CES).

Şcoala are libertatea de a propune o ofertă foarte variată: schema a unei clase poate include toate tipurile de curriculum la decizia şcolii (de exemplu CE pentru aria curriculară 1, CNA pentru aria curriculară 2, CES pentru ariile 3 şi 4 sau 4 şi 5 etc.).

IV.4.5. Aria curriculară

Oferă o viziune multi şi/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculum-ul Naţional este structurat pe şapte arii curriculare, stabilite pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psihopedagogic.

Acestea sunt:

- limba şi comunicare
- matematica şi ştiinţele ale naturii
- om şi societate
- arte
- educaţie fizică şi sport
- tehnologii
- consiliere şi orientare.

Ce sunt disciplinele opţionale?

Disciplinele opţionale sunt:

- Discipline/teme/cursuri opţionale pe care şcoala le propune elevilor cu aprobarea Inspectoratelor Şcolare Judeţene, ISMB;
- Proiectele de discipline/teme/cursuri opţionale **propuse de profesori** sau învăţători, aprobate de consiliile de administraţie din şcoli şi licee sau, dimpotrivă, **alese** din lista oferită de MEC;
- Discipline de sine stătătoare (nu reprezintă extinderi sau aprofundări);
- Posibilităţi de „dezvoltarea locală de curriculum";
- Oportunităţi ce constituie ideea însăşi de reformă curriculară, prin oferta generoasă pe care şcoala o face elevilor;
- „repere" pentru definirea „personalităţii" şcolii sau pe care aceasta vrea să şi-o creeze;
- puncte de referinţă în elaborarea „Proiectului şcolii"
- oportunităţi în asigurarea parcursurilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor şi aptitudinilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor şi aptitudinilor lor (lucru în echipă, grupe de 10-15 elevi);
- primul pas în realizarea reformei de mentalitate în şcoli şi licee la nivelul conducerii, cadrelor didactice, elevilor şi implicit părinţilor;
- posibilităţi concrete de realizare a unui învăţământ formativ şi vocaţional;
- modalităţi concrete prin care profesorii şi învăţătorii pot da dovada măiestriei lor profesionale şi psihopedagogice prin abordarea tematică a propriilor lor preferinţe;
- oportunităţi ale elevilor de a alege domeniul în care doresc să-şi dezvolte deprinderi şi capacităţi şi să-şi contureze propriul sistem de atitudini şi valori;

- cadrul oferit de şcoală:

- elevilor pentru a-şi alege propriul demers şcolar;
- părinţilor de a alege şcoala în funcţie de ofertă;

- profesorilor de a alege şcoala în funcție de nevoia şi posibilitatea de împlinire profesională;
- directorului de a-şi alege colectivul de cadre didactice în funcție de oferta şi personalitatea şcolii.

IV.4.7. Proiectarea disciplinelor opționale

Proiectarea curriculumului elaborat în şcoală are ca repere:

- resursele umane şi materiale ale şcolii;
- interesele elevilor;
- situațiile specifice şcolilor;
- necesitățile comunității locale.

Curriculum Național pentru învățământul primar-gimnazial şi liceal propune următoarele **modele de proiectare,** care țin seama de structura curriculumului nucleu, centrat pe obiective.

A. **Opționalul la nivelul disciplinei** constă în activități, proiecte, module, care reprezintă o *ofertă diferită* față de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în şcoală, la nivelul catedrei sau de cadrul didactic propunător şi presupune formularea unor obiective de referință care *nu apar* în programa disciplinei (în curriculum nucleu-trunchiul comun, obligatoriu).Opționalul este realizabil la nivelul fiecărei discipline din cadrul tuturor ariilor curriculare.

Opționalele la nivelul disciplinei (notate cu *) pot fi:

A1. Opțional derivat dintr-o disciplină studiată, ca adâncire a acesteia, dincolo de extinderi, respectiv de maximum admis ca număr de ore şi obiective/conținuturi stabilite prin programa şcolară pentru disciplina respectivă în cadrul ariei curriculare.

Acest opțional se poate alege din lista de opționale recomandată de MEC, din opționalele notate cu (*) sau se poate propune de către cadrul didactic. Pentru ambele variante se întocmeşte un proiect de programă.

A2. Opționalul ca altă disciplină decât cele menționate în cadrul ariei curriculare.

B. Opționalul la nivelul ariei curriculare presupune alegerea unei teme care implică **cel puțin două discipline dintr-o arie curriculară.**

Acest tip de opțional se realizează între disciplinele din aceeaşi arie curriculară. Opționalele la nivelul ariei curriculare se notează cu (**).

Şi pentru aceste opționale se redactează proiecte de programă cu teme şi conținuturi, care vor fi avizate în şcoală şi aprobate de inspectorate.

Acest tip de opțional se poate realiza şi în echipă de către mai mulți profesori, care prezintă tema/cursul comun. Programa va fi redactată după analiza conținuturilor, iar redactarea ei, ca şi predarea, vor fi realizate în echipă, pe baza colaborării celor doi sau a mai multor profesori. Se vor acomoda stilurile de predare a conținuturilor, iar cursul nu va putea fi predat decât după armonizarea conținuturilor, dozarea şi stabilirea intervenției fiecăruia. Predarea acestui opțional nu va fi o improvizație în funcție de inspirație, ci o colaborare continuă a propunătorilor şi realizatorilor.

Programa va cuprinde obiective pe arie curriculară şi obiective cadru ale disciplinelor implicate.

Astfel, pentru aria curriculară „**Om şi societate”,** acest tip de opțional vizează disciplinele: cultură civică, istorie, geografie, religie. Pot fi realizate teme comune între două, trei sau toate disciplinele ariei curriculare „**Om şi societate”.**

C. Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare poate fi realizat la nivelul disciplinelor din cel puțin două arii curriculare. Are un caracter transdisciplinar sau interdisciplinar prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii.

Opționalul ca temă integratoare pentru mai multe arii curriculare este notat cu (***).

Acest opțional are un caracter mai complex, iar realizarea lui implică multă preocupare şi experiență din partea propunătorilor. Programa va cuprinde: obiective transdisciplinare şi obiective cadru ale disciplinelor implicate.

Se poate realiza şi în echipă, la fel ca tipul de opțional precedent. Temele conținuturilor programelor sunt la nivelul mai multor arii curriculare.

Este oferta opțională cea mai generoasă, dar care impune şi o pregătire profesională şi documentară deosebită din partea purtătorilor. De asemenea, necesită o bază materială care să dispună de dotările necesare, fără de care, practic, este imposibil de realizat modul de realizare, în perspectivă , va deveni neatractiv pentru elevi.

Minimum de dotare pentru toate disciplinele opționale înseamnă:

- *o sală de clasă cu perdele de camuflaj;*
- *un video;*
- *un televizor color;*
- *radiocasetofon;*
- *casete audio şi video;*
- *un calculator performant (rețea);*
- *dischete;*
- *xerox;*
- *material didactic [16].*

În plus şi de maximă importanță, profesori sufletişti, cu multă dragoste față de profesie şi copii, dispuşi pentru voluntariat, în condițiile în care realizarea unui opțional necesită un volum mai mare de ore de pregătire, iar modul de recompensare nu prevede diferențieri în evaluare.

IV.4.8. Documentația disciplinei opționale

O dată ales tipul de opțional (titlul selectat din oferta MEC sau proiectul propriu) se va întocmi o documentație, pe baza cărei se va susține proiectul de opțional la nivel de catedră, consiliul profesoral şi consiliul de administrație a şcolii, pentru avizare:

1. Denumirea opționalului;
2. Aria curriculară şi tipul de opțional (*,**, ***);
3. Durata (semestrial, anual, pe ciclu curricular);
4. Modul de desfăşurare:
- pe grupe-număr grupe;
- număr elevi;
- pe clasă.
5. Propunător/ri:
- nume, prenume;
- specialitatea;

- gradul didactic.

6. Şcoala şi localitatea;
7. Locul desfăşurării (ziua, ora, locul desfăşurării activităților);
8. Tabelul elevilor participanți (nr. ctr., nume şi prenume, clasa, semnătura);
9. Proiect de programă (teme/conținuturi).

Programa se realizează în funcție de:

- Teme/conținuturi;
- Arie şi ciclu curricular;
- Tipul de opțional;
- Durată.

Este preferabil să se propună titluri/teme de discipline care s*ă intereseze, să răspundă unor cerințe* individuale şi sociale, specifice elevilor din şcoală, dar mai ales să creeze *capacități şi deprinderi, abilități practice* de integrare socială a elevului sau să-i folosească pentru a-i *motiva* învățarea, formarea sa intelectuală, prin asumarea unui sistem de atitudini şi valori.

Programele trebuie să fie exacte pe dobândirea de către elevi a unor cunoştințe funcționale şi a unor competențe complexe şi variate (mai ales şi nu doar intelectuale).

IV.4.9. Planificarea (proiectarea didactică) trebuie să cuprindă următoarele rubricații pentru:

A. Opționalul la nivelul disciplinei (*)

Obiectiv cadru	Obiective de referință	Activități de învățare	Evaluare

B. Opționalul la nivelul ariei curriculare (**)

Obiectiv pe arie curriculară	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referință	Activități de evaluare învățare

C. Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare

Obiectiv transdisciplinar	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referință	Activități de evaluare învățare

Tabelul va fi urmat de o listă de conținuturi.

- **Obiective cadru** (generale) vor fi în domeniul:

  -*cunoaşterii (conceptelor şi cunoştințelor);*
  -*deprinderilor şi capacităților;*
  -*sistemului de atitudini şi valori.*

Acestea sunt obiective majore specifice („câmpuri integrate"), termeni operaționali, cuantificabili şi evaluabili.

- **Obiective de referință** (specifice, operaționale) sunt specifice ariei curriculare, disciplinelor din cadrul acesteia şi fiecărei discipline în parte. Obiectivele de referință trebuie adaptate tipului de opțional ales.

- **Activitățile de învățare** trebuie concentrate pe noi practici didactice de tip interactiv. Organizarea şi desfăşurarea activităților va fi reglată prin feed-back.
- **Evaluarea** se realizează prin folosirea preponderentă a metodelor alternative de evaluare:

Observarea sistemică a comportamentului elevului prin:

- fişă de clasificare;
- scară de clasificare;
- listă de control/verificare;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

Evaluarea trebuie să fie CORECTĂ dar STIMULATIVĂ, bazată pe interesul şi participarea efectivă la realizarea activităților de învățare.

Conținuturi

Temele/conținuturile vor fi alese pe baza bibliografiei studiate. În dreptul lor, în planificare, va trebui specificată data prezentării, grupa/clasa şi numărul de ore afectat. Ele vor cuprinde, pentru început, texte, rezumate, proiecte didactice şi trimiteri la sursele bibliografice sau material suport (realizate de profesori/învățători).

Bibliografia trebuie să însoțească lista conținuturilor. Pe baza ei trebuie să fie realizate programa, temele (conținuturile) disciplinelor opționale.

Fiecare profesor/învățător *va redacta un suport de curs* al disciplinei opționale. Dacă în faza de început acest suport scris nu a fost obligatoriu, în perspectivă va deveni obligatoriu.

Proiectele didactice vor fi realizate pentru **toate** conținuturile cu:

- obiective de referință;
- activități de învățare;
- evaluare.

Acestea vor deveni punctul de plecare în realizarea materialelor suport pentru viitorul suport de curs al disciplinei opționale, în anii următori.

IV.4.10. Responsabilități

Responsabilitățile pe care şi le asumă:

Conducerile şcolilor

- Să utilizeze eficient resursele umane din şcoală;
- Să analizeze competențele reale;
- Să ofere condiții de desfăşurare (spațiu, orar);
- Să respecte metodologia;
- Să armonizeze pregătirea personalului didactic existent cu interesele elevilor, cerințele părinților în contextul comunității locale;
- Să nu ofere discipline opționale **numai** pentru completarea normei didactice;
- Să aprobe disciplinele/temele/cursurile opționale susținute în fața consiliului de administrație, convingător şi argumentat, pe bază de proiecte ce cuprind: programă, planificare teme, de conținut;

- Să prezinte oferte de opţionale în şcoală (afişare);
- Să asigure informarea corectă a elevilor şi părinţilor (şedinţe cu părinţii, lectorate, pliante);
- Să obţină acordul elevilor şi al părinţilor pe bază de semnătură.

În concluzie:

- Directorii şi consiliile de administraţie au responsabilitatea unui bun manageriat, în politica de cadre;
- Vor trebui să îşi prezinte oferta opţională, în funcţie de baza materială şi competenţele profesionale de care dispun;
- Să aleagă un Curriculum la decizia şcolii care să permită **individualizarea** şcolii şi crearea unei **personalităţi** a acesteia, prin prezentarea „Proiectului şcolii" şi „Ofertei şcolii".
- Să asigure elevilor parcursuri individuale proprii, potrivit intereselor şi aptitudinilor lor, dându-le posibilitatea de **a alege**.

Cadrele didactice

- Să facă o ofertă bazată pe competenţă;
- Să potrivească global şi realist abordarea tematicii;
- Să-şi aleagă şi convingă elevii în funcţie de preferinţele acestora şi să-i capaciteze necontenit;
- Să-şi organizeze în amănunt desfăşurarea cursului;
- Să-şi realizeze propria programă;
- Să-şi stabilească durata de desfăşurare a cursului (semestru, an ciclu curricular);
- Să definească clar tipul de opţional şi modalităţile de realizare:
    - derivat;
    - ca altă disciplină;
    - ca temă integratoare;
- Să nu improvizeze;
- Să înţeleagă faptul că disciplina opţională înseamnă mai mult decât pregătirea pentru o oră de curs (chiar şi pentru cei cu foarte multă experienţă);
- Să realizeze că abordare unei discipline opţionale nu înseamnă **a şti mai mult**, faţă de ce predai, ci a oferi **altceva** faţă de curriculum nucleu (trunchi comun) aprofundat (CAN) şi extins (CE), respectiv **curriculum elaborat în şcoală (CES);**
- Să abordeze cu mai multă deschidere problema tras/interdisciplinarităţii, în ideea colaborării (predării) mai multor profesori la realizarea aceluiaşi opţional;
- Să depăşească orgoliile disciplinare şi individuale pentru realizarea scopului final, informarea pertinentă, formativă a elevului, formare de capacităţi şi mai ales opţiuni şi atitudini individuale de integrare socială.

În concluzie:

Actul educaţional, fiind o componentă a politicii educaţionale, vizează **schimbarea mentalităţii şi asumarea responsabilităţii** în cunoştinţă de cauză. Aceasta implică realizarea lor, în primul rând la nivelul cadrului didactic dar si la nivelurile elevilor şi părinţilor.

Elevii şi părinţii

Elevii şi părinţii trebuie să se informeze în amănunt asupra modului de realizare a disciplinelor opţionale pe care le aleg din oferta şcolii:

- aria curriculară;
- conţinut;
- durată;
- resursele materiale şi umane ale şcolii.

Elevii şi părinţii trebuie:

- Să înţeleagă că oferta de opţionale a şcolii reprezintă un criteriu important în alegerea acesteia;
- Să aprecieze corespunzător modul de realizare al disciplinelor opţionale, în alegerea din anul şcolar următor;
- **Să ştie că:**
  - au dreptul să fie informaţi şi consultaţi în legătură cu orele de opţional;
  - durata opţionalului poate fi pe durata unui an şcolar sau semestrială;
  - în catalog, disciplinele opţionale se trec prin calificative (clasele I-IV) şi note (clasele V-XII);
  - rezultatele obţinute vor fi trecute şi în foaia matricolă a elevului;
  - dacă opţionalul este realizat pe durata unui semestru, mediu acestuia va fi semestrială;
  - elevi nu pot opta pentru opţionalele din fiecare arie curriculară.
- Să aleagă opţionalele care pot fi realizate în codiţii de maximă calitate, în funcţie de interese şi preferinţe;
- Odată exprimată opţiunea pentru o anumită disciplină opţională, ea devine obligatorie pe durat pentru care a fost proiectată.

Proba de verificare nr. 5

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obţine prin împărţirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (,,,,,,, de puncte)

Definiti conceptele:

1. Curriculum National
2. cicluri curriculare
3. arii curriculare

4. curriculum la decizia scolii.

Subiectul al II- lea(............puncte)

Elaborati o programa pentru un optional din categoria” CES- Curriculum Elaborat in Scoala”

Subiectul al III- lea (.............puncte)

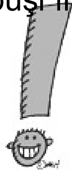
Realizati / scrieti/ un referat, **la alegere,** care sa abordeze una din urmatoarele teme:

”Comunicare, participare si motivare personala si institutionala in introducerea, implementarea si monitorizarea Curriculum-ui National.”

SAU:

„Disciplinele optionale intre deziderat si realitate in scoala romaneasca”

- **Redactați un referat cu tema ”*Aprecierea rezultatelor elevilor pe baza descriptorilor de performanță în învățământul preuniversitar. Avantaje şi limite”.***
- Referatul trebuie să răspundă următoarelor cerințe:
  - Identificarea, în învățământul preuniversitar a segmentelor/ ciclurilor în care evaluarea se face pe baza descriptorilor de performanță;
  - Argumentarea necesității introducerii şi folosirii descriptorilor de performanță în învățământul modern
  - Exprimarea unui punct de vedere personal privind calitatea decriptorilor puşi în circulație/ folosiți, aplicabilitate, utilitate etc.



Important!

a) Structura referatului va fi următoarea:

- *Pagina de titlu*
- *Cuprinsul*
- *Introducerea*
- *Dezvoltarea elementelor de conținut*
- *Concluziile*
- *Bibliografia*
- *Anexele.*

b) Criteriile de evaluare a referatului

Validitatea (5 puncte)

- *Adecvare la tema propusă*
- *Structura, mod de concepere şi de argumentare, în concordanță cu tema propusă;*

Completitudinea (5 puncte)

- *Aplicarea noțiunilor pedagogice/ docimologice în susținerea ideilor*
- *Conexiuni interdisciplinare.*

Elaborarea şi structura (10 puncte)

- *Acuratețea şi rigoarea demersului ştiințific*
- *Logica şi argumentarea ideilor*
- *Coerența şi unitatea întregului*
- *Corectitudinea ipotezelor şi a concluziilor.*

Calitatea materialului utilizat (8 puncte)

- *Calitatea surselor utilizate*
- *Calitatea datelor utilizate din aceste surse*

- *Calitatea prelucrării şi integrării datelor în contexte potrivite.*

Creativitatea/ originalitatea (10 puncte)

- *Gradul de noutate a structurii conținutului*
- *Gradul de noutate a interpretării ideilor şi a argumentelor*
- *Gradul de noutate a concluziilor*
- *Gradul de noutate a strategiei de lucru.*

Redactarea (5 puncte)

- *Respectarea convențiilor de redactare a unei lucrări în stilul ştiințific*
- *Capacitatea de sinteza.*

Corectitudinea limbii utilizate (7 puncte)

- *Corectitudinea exprimării, a ortografiei şi a punctuației.*

Bibliografie

1. Carmen Crețu – *Curriculum diferențiat personalizat 7 ani*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
2. Sorin Cristea – *Proiectarea curriculară în Pedagogie*, vol. 2, Piteşti, Editura Hadiscom, 1997
3. Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996
4. *Curriculum şi dezvoltarea curriculară*, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/99
5. Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
6. Cristea Sorin – *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997
7. Cristea Sorin – *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
8. Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă,* Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, bucureşti
9. Cucoş Constantin (coord.) – P*sihopedagogie pentru examenele de definitivate şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
10. D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991

11. Gayet Daniel – *Les performance scolaires*, L'harmmattan, Paris, 1997
12. Giurgea Doina – *Disciplinele Opționale* Editura Eficient, Bucreşti, 1999
13. Guțu G. – Dicționar latin – român, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1969
14. Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie pentru institutori, învățători, educatoare, profesori, studenți, elevi"*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001
15. Manolescu Marin – *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2002
16. Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
17. Schaub H.; Zenke K.G. – *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi (traducere de Rodica Nicolau), 2001
18. Stoica Adrian (coord.) – *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1999
19. Văideanu G. – *Conținutul învățământului* în G. Văideanu (coord) *Pedagogie*, Editura Universității „Al. I. Cuza", Iaşi, 1986
20. Vincent Rose – *Cunoaşterea copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

21. M.E.N., Consililul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1998
22. M.E.N., Serviciul Național pentru Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1999
23. Cerchit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
24. Gagne' R. M., Briggs L. J. – *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
25. Ionescu M. – *Clasic şi modern în organizarea lecției*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
26. Jinga I, Negreț I – *Învățarea eficientă,* Bucureşti, Editura Aldiri, 1999
27. Neacşu I – *Instruire şi învățare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.

Cuprins

Bibliografie

1. Carmen Crețu – *Curriculum diferențiat personalizat 7 ani*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
28. Sorin Cristea – *Proiectarea curriculară în Pedagogie*, vol. 2, Piteşti, Editura Hadiscom, 1997
29. Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996
30. *Curriculum şi dezvoltarea curriculară*, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/99
31. Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
32. Cristea Sorin – *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997
33. Cristea Sorin – *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
34. Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă,* Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, bucureşti
35. Cucoş Constantin (coord.) – P*sihopedagogie pentru examenele de definitivate şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
36. D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991

37. Gayet Daniel – *Les performance scolaires*, L'harmmattan, Paris, 1997
38. Giurgea Doina – *Disciplinele Opționale* Editura Eficient, Bucreşti, 1999
39. Guțu G. – Dicționar latin – român, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1969
40. Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie pentru institutori, învățători, educatoare, profesori, studenți, elevi"*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001
41. Manolescu Marin – *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2002
42. Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
43. Schaub H.; Zenke K.G. – *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi (traducere de Rodica Nicolau), 2001
44. Stoica Adrian (coord.) – *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1999
45. Văideanu G. – *Conținutul învățământului* în G. Văideanu (coord) *Pedagogie*, Editura Universității „Al. I. Cuza", Iaşi, 1986
46. Vincent Rose – *Cunoaşterea copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

47. M.E.N., Consililul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1998
48. M.E.N., Serviciul Național pentru Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, Bucureşti, 1999
49. Cerchit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
50. Gagne' R. M., Briggs L. J. – *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
51. Ionescu M. – *Clasic şi modern în organizarea lecției*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
52. Jinga I, Negreț I – *Învățarea eficientă,* Bucureşti, Editura Aldiri, 1999
53. Neacşu I – *Instruire şi învățare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.

Cuprins

Bibliografie generala

Abernot Yvan, Les methodes d'evaluation scolaire, Paris, DUNOD, 1996
Carmen Crețu – *Curriculum diferențiat personalizat*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
Cerghit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord), Curs de pedagogie, TUB, 1988
Cristea Sorin – *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şcolar, Ghid metodologic*, Bucureşti, MEI, ISE, 1996
Crişan Alexandru (coord.) – *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă,* Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, Bucureşti
Cucoş Constantin (coord.) – P*sihopedagogie pentru examenele de definitivat şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
Curriculum şi dezvoltare curriculară, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/99
D'Hainaut L. – *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
De Landsheere, Gilbert, Definirea obiectivelor educaționale, Bucureşti, EDP, 1977
De Landsheere, Gilbert, Dictionnaire de l'evaluation et de recherche en education, Paris, PUF, 1992
De Landsheere, Vivienne, Pedagogie, Paris, PUF, 1992
Dictionnaire actuelle de l'education. Querin, 1993
Ezechil Liliana, Păişi Mihaela, Laborator preşcolar, Editura Integral, Bucureşti, 2002

Gagne' R. M., Briggs L. J. – *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
Gayet Daniel – *Les performance scolaires*, L'Harmmattan, Paris, 1997
Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învăţământul preuniversitar, CNC, Bucureşti, 2001
Giurgea Doina – *Disciplinele opţionale,* Editura Eficient, Bucureşti, 1999
Guţu G. – Dicţionar latin – român, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1969
Ionescu M. – *Clasic şi modern în organizarea lecţiei*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
Iosifescu. Şerban (coordonator), Management educaţional, MEN, 2000
Iucu B. Romiţă; Manolescu M. – *Pedagogie* , Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001
Iucu Romiţă, Instruirea şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 2002
Jinga I, Negreţ I – *Învăţarea eficientă,* Bucureşti, Editura Aldiri, 1999
M.E.N., Consiliul Naţional pentru Curriculum – *Curriculum Naţional – programe şcolare pentru învăţământul primar*, Bucureşti, 1998
M.E.N., Serviciul Naţional pentru Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare pentru învăţământul primar*, Bucureşti, 1999
Mahomed Allal Sinaceur, Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane, Editura Politică, Bucureşti, 1986
Manolescu Marin – *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*, Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2002
Manolescu Marin, *Activitatea evaluativă intre cogniţie şi metacogniţie*, Editura Meteor, Bucureşti, 2004
MEN – Programa activităţilor instructiv educative în grădiniţă, MEN, Bucureşti, 2000
Neacşu I – *Instruire şi învăţare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.
Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
Păun Emil, Dan Potolea (coord), Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative, Editura Polirom, Iaşi, 2002
Programmes scolairs. Mode d'emploi, Center pour des recherches et L'inovation en l'enseignement, OCDE, 1998
Schwab H.; Zenke K.G. – *Dicţionar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi (traducere de Rodica Nicolau), 2001
Stoica Adrian (coord.) – *Ghid de evaluare pentru învăţământul primar*, Bucureşti, 1999

Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timişoara, 1999
Văideanu G. – *Conținutul învățământului* în G. Văideanu (coord) *Pedagogie*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iaşi, 1986
Vincent Rose – *Cunoaşterea copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

Cuprins